

**DOKTORI DISSZERTÁCIÓ**

**A nyelvtanulási stratégiák szerepe a kínai nyelv tanulásában**

**Kozjek-Gulyás Anett**

**2013**

Eötvös Loránd Tudományegyetem  
Bölcsészettudományi Kar

## **DOKTORI DISSZERTÁCIÓ**

**Kozjek-Gulyás Anett**

### **A nyelvtanulási stratégiák szerepe a kínai nyelv tanulásában**

Nyelvtudományi Doktori Iskola

Nyelvtudományi Doktori Iskola vezetője: Dr. Bárdosi Vilmos CSc, egyetemi tanár

Sinológiai program

Sinológiai program vezetője: Dr. Hamar Imre CSs., egyetemi tanár

A bizottság tagjai:

Dr. Fodor Sándor CSc., egyetemi tanár – elnök

Dr. Bartos Huba PhD, egyetemi docens – bíráló

Dr. Gbúr Ádám PhD, egyetemi adjunktus – bíráló

Dr. Salát Gergely PhD, egyetemi docens – titkár

Dr. Kádár Zoltán, egyetemi docens – póttag

Dr. Papp Melinda, egyetemi adjunktus – póttag

Dr. Buslig Szonja, egyetemi adjunktus – póttag

**Témavezető: Dr. Hamar Imre CSs., egyetemi tanár**

Budapest, 2013

## Tartalomjegyzék

### Bevezetés

1. Fejezet A kínai nyelvoktatás .....	1
1.1. A kínai nyelvoktatás rövid története .....	1
1.1.1. A kínai nyelvoktatás a nyolcvanas évek előtt .....	2
1.1.2. A kínai nyelvoktatás a nyolcvanas évektől .....	4
1.2. A tudományág intézményesülése .....	6
1.3. A kínai nyelvtanulók létszámának növekedése .....	8
1.4. A kínai nyelvoktatás nehézségei.....	9
1.5. A kínai nyelvoktatás huszadik századi kihívásai.....	10
1.5.1. A TCSL fogalma .....	11
1.5.2. A módszerek.....	12
1.5.3. A kultúra.....	14
1.5.4. Tankönyvek.....	15
1.5.5. Kínai nyelvtanárképzés .....	17
1.5.6. Nyelvvizsga.....	19
2. Fejezet Nyelvtanulási stratégiák .....	21
2.1. A sikeres-sikertelen nyelvtanuló .....	22
2.2. A nyelvtanulási stratégiák definíciója .....	24
2.3. Problémák.....	26
2.3.1. Mentális vagy viselkedésbeli folyamat .....	26
2.3.2. Deklaratív vagy procedurális tudás .....	27
2.3.3. Tudatos vagy tudatalatti .....	28
2.4. Összegzés .....	29
2.5. A nyelvtanulási stratégiák osztályozása .....	30
2.5.1. A stratégiák osztályozása Oxford előtt.....	30
2.5.2. Oxford nyelvtanulási stratégiáinak csoportosítása .....	32
2.5.2.1. Memorizációs stratégiák.....	34
2.5.2.2. Kognitív stratégiák.....	35
2.5.2.3. Kompenzációs stratégiák .....	35
2.5.2.4. Metakognitív stratégiák .....	36
2.5.2.5. Szociális stratégiák .....	37
2.5.2.6. Affektív-érzelmi stratégiák.....	38
2.5.3. Egyéb osztályozások .....	38

2.6. Kommunikációs stratégiák .....	39
2.6.1. A kommunikatív kompetencia fogalma .....	39
2.6.2. A kommunikációs stratégia definíciója .....	41
2.6.3. A kommunikációs stratégiák osztályozása .....	43
2.7. A nyelvtanulási stratégiák választását befolyásoló tényezők .....	44
2.7.1. A nyelvtanulási stratégiák állandó faktorai .....	46
2.7.1.1. Életkor.....	46
2.7.1.2. Nemek közötti különbség .....	49
2.7.1.3. Nyelvérzék .....	50
2.7.1.4. Kulturális háttér .....	51
2.7.2. A nyelvtanulási stratégiák választását befolyásoló változó faktorok .....	53
2.7.2.1. Motiváció .....	54
2.7.2.2. Tanulói stílus .....	56
2.7.2.3. Érzelmi és személyiségi tényezők .....	59
2.7.2.4. A kínai kultúra, mint érzelmi tényező szerepe .....	60
2.8. A stratégiák taníthatósága .....	62
2.8.1. A stratégiák tréningje .....	65
2.8.2. Az autonóm vagy önszabályozó tanulás.....	66
3. Fejezet A kínai nyelv nyelvtanulási stratégiáinak kutatása.....	68
3.1. A kínai nyelv nyelvtanulási stratégiáinak kutatása .....	68
3.2. A kínai nyelv szóbeli nyelvtanulási stratégiáinak kutatása .....	72
3.3. A kínai nyelv kommunikációs stratégiáinak kutatása .....	75
3.4. A kínai nyelv nyelvtanulási stratégiáinak kutatási problémái.....	79
3.5. Hazai eredmények a nyelvtanulási stratégiák kutatásának területén.....	80
4. Fejezet Magyar nyelvtanulók kínai nyelvtanulási stratégiáinak vizsgálata .....	82
4.1. A vizsgálat módszertana.....	82
4.2. A vizsgálat lefolytatása .....	83
4.3. A minta általános jellemzői.....	83
4.4. A vizsgálat célkitűzése, hipotézisek .....	87
4.5. A vizsgálat eredményeinek ismertetése .....	87
4.6. A kínai nyelv nyelvtanulási stratégiáinak MDS modellje .....	93
4.7. A stratégiatípusok összefüggése a háttérváltozókkal.....	95
4.7.1. A stratégiatípusok összefüggése a nemmel.....	95
4.7.2. A stratégiatípusok összefüggése a nyelvtudással.....	97

4.7.3. A stratégiatípusok összefüggése a nyelvtanulásban eltöltött idővel .....	109
4.7.4. A stratégiatípusok összefüggése a nyelvvizsgálóval .....	112
4.7.5. A stratégiatípusok összefüggése az ösztöndíjjal .....	113
4.7.6. A stratégiatípusok összefüggése az életkorral .....	114
4.7.7. Az érzelmi stratégia .....	115
4.7.8. A motiváció .....	116
4.8. A vizsgálat eredményei alapján a hipotézisekre adható magyarázatok .....	117
5. Fejezet Magyar nyelvtanulók kínai nyelvtanulási stratégiáinak vizsgálata .....	124
5.1. A vizsgálat módszertana.....	124
5.2. A vizsgálat célkitűzése, hipotézisek.....	125
5.3. A vizsgálat eredményeinek ismertetése .....	125
5.4. A kínai nyelv szóbeli nyelvtanulási stratégiáinak MDS modellje .....	130
5.5. A szóbeli nyelvtanulási stratégiák összefüggése a háttérváltozókkal .....	131
5.5.1. A szóbeli nyelvtanulási stratégiák összefüggése a nemmel .....	131
5.5.2. A szóbeli nyelvtanulási stratégiák összefüggése a nyelvtudással .....	132
5.5.3. A szóbeli nyelvtanulási stratégiák összefüggése a kínai nyelvtanulásban eltöltött idővel .....	136
5.5.4. A szóbeli nyelvtanulási stratégiák összefüggése a nyelvvizsgálóval .....	138
5.5.5. A szóbeli nyelvtanulási stratégiák összefüggése az ösztöndíjjal .....	139
5.5.6. A szóbeli nyelvtanulási stratégiák összefüggése az életkorral .....	142
5.5.7. Az érzelmi, a formacentrikus és a folyamatosságra törekvés stratégiája .....	144
5.6. A vizsgálat eredményei alapján a hipotézisekre adható magyarázatok .....	146
5.7. Összefoglalás.....	151
6. Fejezet A nyelvtanulási stratégiák és nyelvtanulói stílusok összefüggésének vizsgálata .	157
6.2. A vizsgálat hipotézisei .....	158
6.3. A vizsgálat eredményei .....	158
6.3.1. A nyelvtanulói típusok főkomponens elemzése .....	161
6.3.2. A négy stílusindikátor összefüggése az egyes háttérváltozókkal .....	165
6.3.2.1. A reflektív nyelvtanulói stílusindikátor .....	165
6.3.2.2. A mezőfüggetlen nyelvtanulói stílusindikátor .....	167
6.3.2.3. Az impulzív nyelvtanulói stílusindikátor.....	169
6.3.2.4. Az analitikus nyelvtanulói stílusindikátor .....	169
6.3.3. A stílusindikátorok kapcsolata a stratégiákkal .....	170
6.3.4. Az S-ek kapcsolatai a stratégia használatával .....	172

6.4. A hipotézisekre adható magyarázatok.....	173
6.5. Összefoglalás.....	176
7. Fejezet Kínai nyelvtanítás a gyakorlatban.....	179
7.1. A stratégiák alkalmazása és a gyakorlati nyelvtanítás .....	179
7.2. Javaslatok a kínai nyelv nyelvtanulási stratégiáinak használatára .....	180
7.3. Nyelvtanítási módszerek .....	184
7.3.1. A kommunikatív és a feladatközpontú nyelvtanítás (CLT) .....	184
7.3.2. A kommunikatív és a feladatközpontú nyelvoktatás módszerei .....	187
7.3.3. Kommunikatív nyelvtanítás alkalmazása a kínai nyelv tanításában .....	189
7.3.3.1. A kommunikatív nyelvtanítás két példán keresztül.....	190
7.3.3.2. Kommunikatív nyelvtanítás a kínai kultúra tanításában.....	192
7.3.3.3. A memorizációs stratégia fejlesztésének lehetőségei .....	193
7.4. A kínai nyelv nyelvvizsgái .....	194
7.4.1. Az Európai Referenciakeret .....	195
7.4.2. A kínai nyelv szóbeli tesztelhetőségének néhány problémája .....	196
7.5. A szókincs problematikája .....	197
7.6. Kínai nyelvkönyvek .....	199
Összegzés .....	201
Irodalomjegyzék.....	204
Melléklet.....	232

## Bevezetés

*„Ha egy évre tervezel, ültess rizst; ha húsz évre tervezel, ültess fákat; ha a következő generációknak tervezel, tanítsd az embereket.”*  
*(kínai közmondások-idézetek)<sup>1</sup>*

Az „össznmzeti erő” (zonghe guoli) koncepciója Kína hosszú távú nemzetpolitikai stratégiai gondolkodásának központi fogalma.<sup>2</sup> A globális gazdasági világban elért sikerei azt bizonyítják, hogy a stratégia jól működik. Az „össznmzeti erő” szellemi tényezőinek (politika, külügyek, nemzetközi tekintély, befolyás, kultúra, oktatás) puha erejével pedig egyre tudatosabban igyekszik a gazdasági hatalom megszerzése mellett kulturális nagyhatalommá válni.

A kínai nyelv és kínai kultúra népszerűsítése a kínai nemzeti erő és identitás építésének egyik láncszeme. A hivatalos politika ideológiai támogatásán túl mindennemű anyagi támogatást is megad ahhoz, hogy ez a támpillér még erősebbé váljon. 1987-ben hozták létre a Kínai Nyelvoktatási Tanácsot (Hanban), amelynek feladata a kínai nyelv és kultúra Kínán kívüli támogatása és népszerűsítése. A szervezet feladata a partnerintézetekkel együtt kidolgozni a kínai nyelvtanítás irányelveit, a nyelvtanítás feletti szakmai felügyeletet gyakorolni. 2008-ra, 260 Konfucius Intézetet hoztak létre a világ összesen 75 országában. A politikai vezetés a Konfuciusz Intézetek hálózatát 2010-re 500, 2020-ra pedig 1000 intézetre akarja bővíteni.<sup>3</sup> A kínai kultúra vonzerejét kínai ösztöndíjak hálózatának bővítésével, anyanyelvi környezetben tanuló külföldi hallgatók létszámának megduplázásával akarja növelni.<sup>4</sup>

A kínai puha erő stratégiájának sikertörténetét mi sem bizonyítja jobban, mint az,

---

<sup>1</sup> [www.citatum.hu](http://www.citatum.hu)

<sup>2</sup> Rác Lajos: A kínai stratégiai gondolkodás központi fogalma: az össznmzeti erő. [www.zmne.hu/kulso/mhht/hadtudomany/2005/4/2005\\_4\\_10.html](http://www.zmne.hu/kulso/mhht/hadtudomany/2005/4/2005_4_10.html)

<sup>3</sup> Jeffrey Gil: The promotion of Chinese Language Learning and China's Soft Power, Asian Social Science, 2008. október

<sup>4</sup> A kínai ösztöndíjbizottság 1991-es adatai alapján 11.000 külföldi diák tanult Kínában. Ez a szám 2000-re 20.000-et ért el. 2005-ben elérte a 140,000 főt, 2006-ban pedig a 160,000-es diákszámot. [www.english.peopledaily.com.cn](http://www.english.peopledaily.com.cn).

hogy az utóbbi években töretlen érdeklődés mutatkozik a kínai nyelv tanulása iránt.

A nyelv és a kultúra megismertetése az európai, az amerikai, az afrikai kontinensen s a világ valamennyi régiójában nem kis kihívást jelent. Mindazok a határok, amelyek eddig kulturálisan és nyelviileg választották el Kínát más nemzetek nyelvtanulóitól, azok most a kínai nyelv tanításán keresztül felpuhulni látszanak. A kínai világ egyre közelebb kerül hozzánk. A kínai kultúra olykor „ismeretlen” és „megfoghatatlan” természete átjárhatóvá és „átláthatóvá” válik más nemzetek nyelvtanulói számára.

Magyarországon egyre többen döntenek úgy, hogy a kínai nyelvet kezdik el tanulni, de a kínai nyelvtanulás iránt jelentkező itthoni növekvő igény mégsem hasonlítható össze azzal az érdeklődéssel, amely a környező országokban, például Olaszországban, Angliában és Amerikában tapasztalható.<sup>5</sup>

A Medián 2005-ös felmérése (Szénay, 2005) szerint a magyarok a kínai nyelvet „egyértelműen érdekes és nehéz nyelvnek gondolják”. Amennyiben a magyarokra vonatkozó attitűdvizsgálat eredményei igazak, akkor mi prognosztizálható a kínai nyelv tanulásával kapcsolatban?

Az idegen nyelv tudására vonatkozó 2005-ös Eurobarométer felmérése azt állapította meg, hogy a magyar nyelvtanulók saját anyanyelvükön kívül más nyelvet kevésbé sajátítanak el.<sup>6</sup> Az idegen nyelv tanulásának választását négy tényező befolyásolja (Csapó, 2001): a szülők szociokulturális háttere, az iskola földrajzi elhelyezkedése, a tanulói képességek fejlettsége és teljesítménye, a lakóhely földrajzi elhelyezkedése.<sup>7</sup>

A kínai nyelvtanulás presztízsének felértékelődése szakmai kérdések sorát indítja el. Hogyan illeszthető a kínai nyelv oktatása az intézményes közoktatás szerkezetébe

---

<sup>5</sup> A Hanban 2011-ben közzétett adatai szerint a kínai nyelvtanulók száma 40 millió. Bár országokra lebontott adatokkal nem rendelkezünk, Amerikában a Modern Language Association szolgáltat adatokat a kínai nyelvtanulók számának alakulásáról, Európában pedig a Konfuciusz Intézetek gyűjtik a kínai nyelvtanulókról a statisztikát.

<sup>6</sup> A 2005-ös magyarországi Eurobarométer felmérése szerint a megkérdezettek 85%-a vélekedik úgy, hogy angolul kellene tanulni, míg 73%-a úgy, hogy németül.

<sup>7</sup> Az anya iskolai végzettsége erősen befolyásolja a gyerek iskolai nyelvválasztását. Minél magasabb az anya iskolai végzettsége annál inkább jellemző, hogy a gyerek angol nyelven tanul, és fordítva minél alacsonyabb az anya iskolai végzettsége, annál inkább a német nyelvet fogja választani.



és keretek közé? Hogyan alkalmazható a Közös Európai Referenciakeret követelményrendszere a kínai nyelv tanítása és nyelvvizsgáztatása során? Lesz-e szakmailag képzett elégséges számú nyelvtanár, akik a közoktatásban hivatalosan is oktathatják a kínai nyelvet?

Elkerülhetetlen, hogy a keresleti oldalon jelentkező növekedést a kínai oldalon bekövetkező minőségi változások kövessék. A kínai nyelvtanítás szakmai alapjainak megteremtése és kiépítése, egy olyan szakembergárda felállítását igényli, amely kezelni tudja a nyelvtanítás, nyelvtanulás során felmerülő problémákat, de akár nyelvpolitikai kérdésekben is dönten tud.

### **A téma aktualitása**

*„Több előzetes számítás: győzelem, kevesebb előzetes számítás: nem-győzelem.”  
(Szun-ce i. e. 400 körül a stratégia kapcsán megfogalmazott szavai)*

Élettörténeti, túlélési, vállalatvezetési stratégiák, ország stratégiák, amelyek megtervezett lépések sora által, következetes magatartással párosulva segítik a cél elérését.

A kínai nyelv nehéz, de nem megtanulhatatlan. Disszertációm az első abban a tekintetben, hogy feltárja a magyar nyelvtanulók nyelvtanulási jellegzetességeit a kínai nyelv tanulása során. Csupán egy kezdő lépés ahhoz, hogy közelebb kerüljünk a nyelvtanulási folyamat megértéséhez. A kínai kutatások elsősorban azokra a stratégiahasználatokra koncentrálnak, amelyeket anyanyelvi környezetben használnak a nyelvtanulók, kevésbé azokra, amelyeket itthon. Élete során nem mindenkinek adatik meg az a lehetőség, hogy Kínában éljen, rövidebb vagy hosszabb ideig anyanyelvi környezetben tanulja a nyelvet. Európában, Amerikában kevés az a tanuló, amely a kínai nyelvtanulási stratégiákkal foglalkozik. Szakmailag hasznosak azok a tanulmányok, kutatások, amelyek a kínai, mint idegen nyelv oktatásának és elsajátításának mélyebb megértését vizsgálják annak érdekében, hogy

a hazánkban iskolai és tanfolyami keretek között folyó kínai nyelvoktatás eredményesebb és vonzóbb legyen.

Minden olyan kutatás, amely a stratégiák kiválasztása és használata közötti kapcsolatot igyekszik feltérképezni, segíti a második idegen nyelv elsajátításának eredményeit és nagyobb magyarázattal szolgálhat az idegen nyelv elsajátításának megértéséhez.

## **A disszertáció célja**

Disszertációm a magyar anyanyelvű nyelvtanulók kínai nyelvtanulási stratégiáinak vizsgálatával és elemzésével foglalkozik. A nyelvtanulásban a stratégiák használata elkerülhetetlen, de ugyanakkor szükséges is, mivel a stratégiák tudatosabb használatával hatékonyabbá tehető a kínai nyelvtanulás.

A disszertáció első fejezete ismerteti a kínai nyelv oktatásának rövid történetét, a tudományág kialakulásában szerepet játszó második nyelv elsajátítási elméletek megjelenését, vázolja a kínai nyelvtanítás jelenkori problémáit.

A második fejezet a nyelvtanulási stratégiák kutatásának elméleti hátterét mutatja be, a stratégiák definícióit, osztályozásait ismerteti.

A harmadik fejezet kínai nyelv tanulásának stratégia kutatásával foglalkozó kutatási eredményeket foglalja össze.

A negyedik fejezet a magyar nyelvtanulók kínai nyelvtanulásban használt stratégiáinak vizsgálatával foglalkozik. A SILL kérdőíves módszerrel végzett kutatás eredményeinek ismertetése

Az ötödik fejezet a szóbeli nyelvtanulási stratégiák vizsgálatával foglalkozik. A szóbeli nyelvtanulási stratégiák a magyar nyelvtanulókra jellemző sajátosságainak megismerése hatékonyabbá teheti a nyelvvizsgák tartalmának felépítését, segíthet a nyelvtanulók szóbeli kínai nyelvtanulásának fejlesztésében, sikeresebbé teheti a nyelvtanulók kínai szóbeli nyelvvizsgáját.

A hatodik fejezet a stratégiák és nyelvtanulói stílusok kapcsolatát vizsgálja.

A hetedik fejezet a magyar nyelvtanulók kínai nyelvtanulási stratégiáinak

vizsgálata során feltárt problémák bemutatásával javaslatot teszek arra, hogy a nyelvtanítási módszereknek a nyelvtanulási stratégiákkal összekapcsolt alkalmazása, gyakorlati tanácsokat javasolva, milyen nyelvtanítási módszerek segíthetik elő a hatékonyabb kínai nyelvtanulást. A nyelvtanítási módszerek közül a kommunikatív és a feladatalapú nyelvtanítási modellt veszi alapul a fejezet, s ezeknek a segítségével konkrét, osztálytermi szituációban a beszélt nyelv fejlesztését feladatként kitűző stratégiákkal való gyakorlati alkalmazása. Cél, hogy a stratégiák használatával a kínai nyelvtanulás jobban alkalmazkodjon az európai referenciakeret követelményeihez, és gyakorlatibb nyelvtudást eredményezzen. A stratégiák tudatosításával hatékonyabbá tehető a kínai nyelvtanulás feladata, taníthatósága, így hatékonyabb nyelvtanítást és hatékonyabb nyelvtudást tud eredményezni.

A fejezet foglalkozik a tankönyvszerkesztés, a nyelvvizsgáztatás és a nyelvtanítás konkrét szakmai kihívásaival is.

Hangsúlyozzuk, a stratégia nem gyógyszer, csak módszer.

## **Köszönetnyilvánítás**

Mindenekelőtt szeretnék köszönetet mondani professzoromnak, Professzor Dr. Hamar Imrének, aki minden segítséget és támogatást megadott ahhoz, hogy állami ösztöndíjasként részt vehettem a sinológiai Doktori Programban, és ösztöndíjas hallgatóként diplomázhattam a Pekingi Idegen nyelvi Egyetem kínai nyelvtanárképzésének MA-programjában. Dolgozatom megírásához nélkülözhetetlen anyagokat és forrásokat a Pekingi Idegen Nyelvi Egyetem könyvtárában találtam.

Köszönetemet szeretném kifejezni mindazoknak a hallgatóknak, akik önként vállalták a kérdőívek kitöltését, személyes tapasztalataikkal és véleményükkel hozzájárultak a kínai nyelv tanulásának jobb megértéséhez.

Szeretnék köszönetet mondani férjemnek és családomnak, akik mindvégig türelemmel és kitartással támogattak munkám során.

Köszönettel tartozom azoknak a szeretteimnek is, akiktől a tanítás iránti lelkesedésemet és kitartásomat örököltam.

# 1. Fejezet A kínai nyelvoktatás

## 1.1. A kínai nyelvoktatás rövid története

Dolgozatunk témaválasztása megkívánja, hogy röviden és vázlatosan ismertessem a kínai nyelvoktatás történetének szakaszait, összefoglaljam azokat a nyelvpedagógiai elméleteket és nyelvtanítási módszereket, amelyek az egyes fejlődési szakaszokban meghatározóak voltak a diszciplína fejlődésére.

A kínai mint idegen nyelv oktatásának története az 1950-es évektől – a Kínai Népköztársaság megalakulásától – az 1978-ig terjedő időszakra, valamint a reform és nyitás politikájának meghirdetésétől kezdődő egészen napjainkig tartó két szakaszra osztható. Az első történeti szakaszon belül további szakaszokat különíthetünk el: az 1950-es évektől az 1961-ig tartó kezdeti szakaszt, az 1962-től 1966-ig tartó a tudományág megszilárdulásának időszaka, majd az azt követő tíz éves időszak az 1972-től 1977-ig terjedő a tudományág megújulásának időszaka követte (Liu Xun 刘询, 2010:36–46).<sup>1</sup>

A nyolcvanas és a kilencvenes évek a kínai mint idegen nyelv oktatásának fejlődése szempontjából két intenzív évtized. A 80-as években körvonalazódott a kínai nyelvtanítás tudományának tartalomszerkezete, kutatási és alkalmazási területei. A szakma megismerkedett a nyelvtanítási elméletekkel, a nyelvtanítási módszerekkel, megkezdődött a kínai nyelvkönyvek szerkesztése, a nyelvtudás mérésével és a vizsgáztatással kapcsolatos problémák tisztázódtak, elkezdődött a kínai kultúra szerepének kijelölése a nyelvtanításban.

A 90-es években az egyéb interdiszciplináris tudományokkal harmonizálódott a diszciplína kapcsolata, fokozatosan kialakult saját terminológiája, fogalmi rendszere. A tudományág fejlődése segített abban, hogy bővült a kutatások témaválasztása és gazdagodtak a kutatások módszerei is.

---

<sup>1</sup> A kínai nyelvtanítás 1950-es évek előtti történetével Zhang Xiping könyve foglalkozik (Zhang Xiping 张西平, 2009:世界汉语教育史. 商务印书馆). Liu Xun cikke a kínai nyelvtanítás történetét foglalja össze a kezdetektől a Qing-dinasztia bukásáig (Liu Xun 刘询, 2008: 对外汉语教学概论. 历史上的对外汉语教学).

A 21. századra a világnyelvek-piacán a kínai nyelv tanulása iránt nemzetközi szinten tömeges igény jelentkezett. A diszciplína tartalomszerkezete az új társadalmi kihívásokra új fejlesztési kérdéskörök kijelölésével, elméleti és gyakorlati kérdések újragondolásával válaszolt.

A kínai nyelvoktatás történetének bemutatása során két időszakot különíttek el, a kilencvenes évek előtti és a kilencvenes évek utáni. Ezt az időbeli elhatárolást egyrészt a kínai nyelvtanulók számának nemzetközi szinten jelentkező mennyiségi növekedése indokolja, másrészt azok a minőségi változások, amelyek a tudományág fejlődésében új irányvonalakat határoztak meg.

### **1.1.1. A kínai nyelvoktatás a nyolcvanas évek előtt**

A kínai mint idegen nyelv tanításának kezdetei az ötvenes évek elejére nyúlnak vissza, amikor a Qinghua Egyetemen megalapítják a „Kelet-Európai cserediákok kínai nyelvi csoportját” (Dongou Jiaohuansheng Zhongguo Yuwenzhuanxiuban 东欧交换生中国语文专修班), ez 33 Kelet-Európából érkező diák számára biztosította a kínai nyelv tanulásának két éves lehetőségét (Liu Xun 刘询, 2000:38). Két évvel később egy ehhez hasonló csoportot hoztak létre a Pekingi Egyetemen. 1960-ban pedig létrejött az „afrikai külföldi diákok irodája” (Feizhou Liuxuesheng bangongshi 非洲留学生办公室) a pekingi Idegen Nyelvi Egyetemen (Liu Xun 刘询, 2000:39). A Vietnámból érkező külföldi diákok kínai nyelvi részképzését Guilinban indították el. Az ötvenes években a kínai nyelvtanítás célja a nyelvtani ismeretek, a nyelvtani tudás helyes elsajátítása volt. A nyelvtanítási módszerek közül a nyelvtani-fordító módszer (fanyifa 翻译法) játszott domináns szerepet.<sup>2</sup>

Az 1950-es években építik ki a kínai nyelvi lektorok delegálásának rendszerét. Nyelvi lektorokat küldenek az ázsiai, az afrikai és a harmadik világbeli országokba. Európa országai közül elsőként Franciaországba érkeztek lektorok.

---

<sup>2</sup> A nyelvtani-fordító módszer a nyelvtanításban a nyelvhelyességre, a szabályok ismertetésére koncentrál, a gyakorlati típusok közül a kiegészítéses és átalakításos, a kétirányú fordításos, a kérdésekre írásban válaszadás gyakorlatait használja, elsődlegesen nem a beszéd gyakoroltatása a nyelvtanítás célja. A módszerről bővebben Bárdos (2005: 45–56).

Az 1962–1966 közötti időszakban 23-ra bővül azoknak a felsőoktatási intézményeknek a száma, amelyek államközi csereszerződések keretein belül külföldi diákokat fogadtak a kínai nyelv tanulása céljából.

A nyelvtanítás gyakorlatában a gyakoroltatás, a tanórán kívüli és a tanórai anyag harmonikus összekapcsolása, a gyakorlati elv alkalmazásának fontossága, a direkt módszer (zhijiefa 直接法) használata vált népszerűvé.<sup>3</sup> A nyelvtanítás gyakorlatában fokozatosan elhagyták a behaviorista szemléletet, helyette a nyelvtanulás kognitív oldalának hangsúlyozása került előtérbe, a nyelvtanulás mentális műveletek általi tanulását hangsúlyozták. A kognitív módszer (renzhifa 认知法) a helyes szabályok alapján összeállított mondat típusok gyakoroltatásának módszerét hangsúlyozta az olyan mentális műveletekre alapozva, mint a memorizálás, a hipotézis állítása, az általánosítás, a következtetés, a szabályok felállítása, tanulás a hibákból. A módszer az integrált készségek fejlesztésénél – a hallásértés, az olvasás és íráskészség gyakoroltatása, a beszédfejlesztés – is nagy gondot fordított a gondolkodási műveletek egyes elemeinek gyakoroltatására. A helyes szabályoknak a birtokában a nyelvtanuló megfelelő kompetenciával rendelkezik ahhoz, hogy ezt a tudást automatikusan használja a beszédben. Bár a módszer még nem a nyelvhasználat fontosságát hirdetette, lassan elmozdulás történik az értelmes drillezésen keresztül a szóbeliség hangsúlyozása felé.

A kínai nyelv célszerű használatának oktatása irányába való elmozdulást és szemléletváltást a funkcionalitás iránti igény megjelenése és megerősödése hozott. A nyelvtani jelentés (notion) és a beszédfunkciók (functions) összekapcsolásával a nyelvtanítás már nemcsak a mondat szintű összefüggésekre koncentrált, hanem azoknak a szituációban értelmesen összekapcsolt láncolatára, a nyelvtani jelenségek szemantikai kategóriák szerinti csoportosítására (Bárdos, 2004:16–34). Az Európa Tanács ekkor dolgozta ki a beszédfunkciók célrendszerét, a nyelvi formákat a funkció szerint választották ki (Van Ek,

---

<sup>3</sup> A direkt módszer lényege, hogy a nyelvvel közvetlenül az anyanyelvi tanárok közvetítésével kerülünk kapcsolatba, az anyanyelv kiiktatásával. A készségek fejlesztésében a beszéd-készség felértékelődik, ezt követi az olvasás és legvégül az írás fejlesztése. A célnyelven való gondolkodás céljának elérése érdekében a tananyag felépítésében a tematikus tanmenetek formáját követik. A módszer előnyben részesíti az olyan módszereket, mint a hangos olvasás, diktálás, kérdés-felelet, tematikus fogalmazások. A módszerről bővebben Bárdos (2005:65–74).

1979). A nyelvtanítás most már egyértelműen a nyelvhasználatra koncentrált. Ennek alapján dolgozták ki a beszédfunkciók és beszédszándékok alapján felosztott tanterveket (Gongneng Yinian Dagang 功能意念大纲), amely ezt a functional-notional elvet követették.<sup>4</sup>

A Kulturális Forradalom viharos évei után 1978-ban merült fel először a tudományág létrehozásának gondolata, de a kínai nyelvoktatás elnevezést hivatalosan csak az 1983-ban rendezett Kínai Nyelvoktatási Konferenciától kezdték el használni.

1978-tól a nemzetközi politikai helyzet enyhülésével a diszciplína helyzete is javult. Az idegennyelv-elsajátítással kapcsolatos elméletek, és a nyelvtanítási módszerek alkalmazásával igyekeztek a kínai nyelv tanításának színvonalán emelni, a kínai nyelv tesztelhetőségével kapcsolatos kérdések felvetésével pedig erősödött a tudományág pozíciója. (Liu Xun 刘询, 2010:38).

### **1.1.2. A kínai nyelvoktatás a nyolcvanas évektől**

A kínai nyelvtanítás fejlődésének legtermékenyebb időszaka a nyolcvanas évek vége, a kilencvenes évek eleje. Három kutatási irány bontakozott ki, a hibaelemzés, a köztes nyelv elmélete, a nyelvelsajátítás sorrendjének meghatározása, valamint a kognitív pszichológiai folyamatok nyelvi készségekkel való kapcsolatának vizsgálata (Wu Yongyi 吴勇毅, 2007: 5–8).

A huszadik század hetvenes éveiben a strukturalista nyelvészet és a behaviorista elmélet kritikájának talaján jött létre a kontrasztív nyelvészet,<sup>5</sup> a Corder nevéhez fűződő hibaelemzés<sup>6</sup> és a Selinker nevéhez köthető köztesnyelv (interlanguage) tanulmányozása.<sup>7</sup>

---

<sup>4</sup> A beszédfunkciók követelményrendszeréről lsd. Zhao Jianhua 赵建华, 2011: Gongneng Dagang, Duiwai Hanyu Jiaoxuezhong Gaoji Jieduan (功能大纲, 对外汉语教学中高级阶段) munkáját.

<sup>5</sup> A kontrasztív nyelvészet két adott nyelvi rendszer közötti azonosságok és különbségek leíró elemzésével és összehasonlításával foglalkozik. Tárgya azoknak a két adott nyelv közötti grammatikai, fonetikai-fonológiai, szintaktikai, lexikai vagy akár a társalgási rutinok hasonlóságoknak és különbségeeknek a leírása, elemzése és összehasonlítása.

<sup>6</sup> Corder legfontosabb munkája a The Significance of Learner's Errors (1967). A hibaelemzés a nyelvtanuló szisztematikusan elkövetett hibáira koncentrált.

<sup>7</sup> Selinker legfontosabb munkája: Interlanguage (1972).

A nyelvtanulás során elkövetett tipikus hibák körülírásával feltérképezhetjük a tanuló nyelvtanulási nehézségeit, amennyiben a nyelvtanuló által elkövetett hibákat összevetjük az anyanyelvi beszélő megnyilvánulásaival, úgy megérthetjük, hogy a nyelvtanuló a nyelvtanulás egy adott szakaszában hol tart a célnyelv szabályainak elsajátításában.

A hibaelemzés utat nyitott egy másik fontos terület a Selinker (1972) nevéhez fűződő átmeneti vagy ún. köztes nyelv kutatásának irányába. A nyelvtanuló nyelvtanulásának egy bizonyos szakaszában úgynevezett köztes vagy átmeneti nyelvet használ, amely nem hasonlítható sem az anyanyelvéhez, sem a második nyelv használatához. A nyelvtanuló köztes nyelvére jellemző megnyilvánulások megértése közelebb visz a célnyelv megértéséhez.

A nyolcvanas években a hibaelemzés tanulmányozása a nyelvtanuló grammatikailag hibás mondatainak összegyűjtésén és elemzésén túl, a hangtan, az írásjegyek használata során elkövetett hibák leírására és vizsgálatára is figyelmet fordított.<sup>8</sup>

A kilencvenes években bontakozott ki az a másik kutatási terület, amely a hibaelemzés kutatásainak eredményeire építve azt vizsgálta, hogy a kínai nyelv nyelvi elemeinek elsajátításában a nyelvi tudás feldolgozásának folyamata milyen sorrendben zajlik, milyen közös vonások és milyen különbségek figyelhetők meg a kínai nyelv elsajátításának sorrendjében a különböző anyanyelvi háttérrel rendelkező nyelvtanulók között. Több tanulmány foglalkozott a kínai nyelv hangjainak, szókincsének, a nyelvtannak az elsajátítási sorrendjével. Ezek a tanulmányok elsősorban olyan nyelvi nehézségekre fókuszáltak, mint a le 了, a bu 不 a mei 没, a zhe 着, a guo 过.<sup>9</sup> A nyelvtanulók által a köztes nyelvben elkövetett hibák összegyűjtése, egy mennyiségi és minőségi szempontok alapján létrehozott tanulói

---

<sup>8</sup> Két könyvet és egy cikket érdemes kiemelni: Tóng Huijūn 佟慧君, 1986: Wàiguórén xué hànyǔ bìngjù fēnxī. (外国人学汉语病句分析), Chéng Měizhēn 程美珍, 1997: Hànyǔ bìngjù biànxī jiǔbǎi lì. (汉语病句辨析九百例). 鲁健骥 Lǔ Jiànjì 鲁健骥, 1984: Zhōngjièyǔ lǐlùn yǔ wàiguórén xuéxí hànyǔ de yǔyīn piānwù fēnxī. (中介语理论与外国人学习汉语的语音偏误分析).

<sup>9</sup> Sūn Dé 孙德, 1993: Wàiguó xuéshēng xiàndài hàn yǔ “le” de xídé guòchéng chūbù fēnxī. (外国学生现代汉语“了”的习得过程初步分析). Zhào Lǐjiāng 赵立江, 1996: Wàiguó liúxuéshēng shǐyòng “le” de qíng kuàng diàochà fēnxī. (外国留学生使用“了”的情况调差分析). Wáng Jiànqín 王建勤, 1996: “不”和“没”否定结构的习得过程 (“bú” hé “méi” fǒudìng jiégòu de xídé guòchéng). Sūn Déjīn 孙德金, 1999: 外国学生汉语体标记“了”“着”“过”习得情况的考察 (Wàiguó xuéshēng hànyǔ tǐbiāoji “le” “zhe” “guò” xídé qíngkuàng de kǎochá).



adatbázis objektív adatként szolgálhat arra az elsajátítási sorrendre, amely a kínai nyelv egyedi nyelvi és kulturális sajátosságából adódik.<sup>10</sup>

A kilencvenes években a harmadik kutatási terület azt vizsgálta, hogy a kínai nyelv elsajátításában a kognitív pszichológiai folyamatok sorrendje milyen hatással van az egyes nyelvi készségek fejlődésére (Wu Shixiong 吴世雄, 1998; Xu Ziliang 徐子亮, 2000).

A nyelvtanulási stratégiák kutatásának vizsgálata mind a két, fentebbi kutatási területhez kapcsolódik. A kínai nyelv elsajátítása során milyen stratégiákat használ a nyelvtanuló, a stratégiák szemszögéből hogyan magyarázható a hibák elkövetése.<sup>11</sup>

A nyelvtanulási stratégiák kutatása a kínai nyelvtanulók angol nyelvtanulási stratégiáinak vizsgálatával kezdődött (1994), majd néhány évvel később fordult a külföldi nyelvtanulók kínai nyelvtanulási stratégiáinak vizsgálata irányába (1998).

## 1.2. A tudományág intézményesülése

1983-ban megalapítják a Kínai Nyelvoktatás Szakmai Szervezetét (Zhongguo Jiaoyu Xuehui Duiwai Hanyu Jiaoxue Yanjiuhui 中国教育学会对外汉语教学研究会), amely 1987-ben The International Society for Chinese Language Teaching (ISCLT) néven önállósult, a szervezetnek mára több mint 30 országból 800-nál több tagja van, feladata a kínai nyelvoktatás nemzetközi szintű népszerűsítése és a kínai nyelvtanítással kapcsolatos kutatások fejlesztése. A szervezet támogatja Nemzetközi Kínai Nyelvoktatási Fórumok rendezését, a szervezet 2012-ben tartotta a kínai nyelvtanítás 12. konferenciáját.<sup>12</sup>

A nyolcvanas években az 1985-ben rendezett pekingi nemzetközi kínai nyelvtanítási konferencia, a kínai hangtan, a nyelvtan, a szókincs az írásjegyek tanításának problémájával, a tanítási módszerekkel, az összehasonlító elemzéssel, valamint a tankönyvírás, a nyelvi

---

<sup>10</sup> Sylviane Granger több egyetem együttműködésével készítette el azt a nemzetközi adatbázist, amely több mint negyven különböző anyanyelvi háttérrel rendelkező nyelvtanuló adatbázisát tartalmazza az angol nyelvtanulás területén. Ennek mintájára érdemes lenne egy olyan hazai adatbázis létrehozása, amely a magyar nyelvtanulók köztes nyelvének vizsgálatát tűzi ki célul.

<sup>11</sup> Pl. a stratégiák használata és a tagadó mondat szerkezet hibaelemzése (Lü Jianji 鲁健骥, 1994).

<sup>12</sup> A szakmai szervezet internetes oldala: [www.shihan.org.cn](http://www.shihan.org.cn)

mérés, a nyelv és a kultúra kapcsolatának kérdéseivel foglalkozott.

A kilencvenes években rendezett két fontos szakmai konferencián tárgyalták a kínai nyelvtanítás legfontosabb kérdéseit. Az 1992-ben rendezett konferencián többek között a hibaelemzés, a nyelvi összehasonlító elemzés, a köztes nyelv kutatása, a tanulás magatartásbeli leírásával foglalkozó kutatások eredményeit elemezték és vizsgálták a kínai nyelvoktatásban történő alkalmazásának lehetőségeit. A kínai nyelvi szintfelmérő vizsga általános követelményrendszerének meghatározása körül éles vita alakult ki. Az 1994-ben a tudományág helyének és szerepének problémájával foglalkozó szakmai konferenciát 1997-ben a nyelvoktatás kérdéskörét középpontba helyező konferencia követte. Az 2001-ben rendezett konferencián az előadások három területet érintettek, a kínai nyelv nehézségeinek figyelembevételével a kognitív nyelvtanulásnak más nyelvtanulási elméletekkel és módszerekkel való összekapcsolásának lehetőségét, valamint a kognitív pszichológia eredményeire építve a kínai nyelvtanulás folyamatának és sajátosságainak elemzését. (Xu Ziliang 徐子亮, 2004).

A kínai nyelvoktatás szakmai koordinálása és felügyelete 1987-ben a Hanban intézményének irányítása alá kerül. A felügyeleti szerv 1989-ben kiadott közleménye a kínai mint idegen nyelv tanítását nemzeti stratégiai fejlesztési célként jelölte ki.<sup>13</sup> Kína globális világban való pozíciójának megerősítésében a kínai nyelv és kultúra oktatásának és népszerűsítésének kiemelt szerepet szántak.

A nyolcvanas években a tudományág intézményesüléséhez három kutatóközpont létrehozása, a Nyelvészeti Kutatóintézet (Yuyan Jiaoxue Yanjiusuo 语言教学研究所), majd az 1987-ben létrehozott Nyelvészeti Információs Kutatóközpont (Yuyan Xinxì chuli Yanjiusuo 语言信息处理研究所) valamint az 1992-ben alapított Kínai Kultúra Kutatásának Intézete (Zhonghua Wenhua Yanjiusuo 中华文化研究所) járult hozzá.

A szakfolyóiratok indítása szintén hozzájárult a kínai nyelvoktatás tudományos színvonalának emeléséhez. 1979-ben a Nyelvtudomány és Kutatás (Yuyan Jiaoxue yu Yanjiu 语言教学与研究), majd 1987-ben a Nemzetközi Kínai Nyelvtanítás (Shijie Hanyu Jiaoxue 世界汉语教学) szakfolyóirata jelent meg. Mára a kínai nyelvtanárképzést folytató

---

<sup>13</sup> A dokumentum: 全国对外汉语教学工作会议纪要(1999 年 12 月 10).

egyetemek saját folyóirattal rendelkeznek.<sup>14</sup>

Az intézményesülés bővülését jelentette, hogy a nagyobb egyetemek könyvkiadókat létesítettek. A Pekingi Nyelvi Egyetemen a (Beijing Yuyan Wenhua Daxue Chubanshe 北京语言文化大学出版社), a Shanghaji Idegen Nyelvi Egyetem a (Shanghai Jiaoyu Chubanshe) 上海教育出版社 és a Sinolingua (Huayu Jiaoxue Chubanshe) 华语教学出版社.

### **1.3. A kínai nyelvtanulók létszámának növekedése<sup>15</sup>**

Az ötvenes évektől napjainkig látványos mennyiségi növekedés figyelhető meg mind a kínai nyelvtanulók létszámának emelkedésében, mind a külföldi diákokat fogadó kínai intézmények létszámának bővülésében.

Az ötvenes években a kelet-európai országokkal történt kapcsolatfelvétel után 33 diák kezdhetette meg két éves nyelvi tanulmányát Kínában.

Az ötvenes évektől a hatvanas évekig közel 60 országból összesen 3315 külföldi diák tanulhatott Kínában. 1965-ben látványosan megugrott a diákok létszáma, csak ebben az egy évben annyi diákot fogadtak (3312), mint az elmúlt 11 évben összesen.

Az 1962-től 1965-ig terjedő időszakban összesen 3944 diák tanult Kína különböző egyetemein. A Kulturális Forradalom időszaka visszavetette a külföldi nyelvtanulók létszámát. A hetvenes évektől egy új korszak köszöntött be, 1973-ban a Pekingi Nyelvi Egyetemre 42 országból összesen 1383 diák érkezett, 1972-től 1977-ig tartó időszakban a külföldi hallgatók létszáma ismét elérte a hatvanas évek létszámát, 2266 főt.

Az 1978 és 1988 közötti időszakban több mint 130 országból 13126 fő hosszú és 33812 fő rövidtávú nyelvtanulásra érkezett Kínába.

Az 1991-es adatok alapján 11000 külföldi diák tanult Kínában. Majd ez a szám 1997-ben 43712 emelkedett. 2000-ben már 20000 fölött volt a kínai nyelvtanulók létszáma. 2002-re Kína 2100 oktatási intézményében közel 60000 diák tanulta a kínai nyelvet.

---

<sup>14</sup> A Nankai (南开) egyetem, a Beida(北大), a Renda(人大) és a Beiyu (北语).

<sup>15</sup> A fejezetben szereplő adatok Jeffrey Gil, 2008: The promotion of Chinese Language Learning and China's Soft Power, Asian Social Science című cikkében szerepelnek.

2005-ben a külföldi hallgatók létszáma elérte a 140000 főt. 2006-ban pedig 160000-ra emelkedett a diákok létszáma.

Az Oktatási Minisztérium legutóbbi 2011-es adata alapján 194 országból összesen 200000 külföldi nyelvtanuló tanult Kínában (Wang Lujiang 王路江, 2003).

Kína a nemzetközi politikában és a gazdasági életben elfoglalt vezető pozíciója várhatóan további folyamatos növekedést fog eredményezni a kínai nyelvtanulók létszámának alakulásában, amely a diszciplína számára további fejlesztési irányokat jelöl ki.

#### **1.4. A kínai nyelvoktatás nehézségei**

A kínai nyelvoktatás problémája a kínai nyelv nyelvkészletének speciális egyediségéből adódik (Liu Xun 刘珣, 2008:11). A kínai nyelv tipológiai sajátosságai, a ragozás, az esetek hiánya szemben az írásjegyekkel, a hangsúly és az intonációs jelenségek, a számlálósavak, a különböző kiegészítők használata, a jelöletlen szenvedő szerkezetek, a ba-s mondatok, a nyelvtanuló számára más nyelvek megtanulásához képest nagyobb kihívást jelentenek. Ezek a nehézségek nemcsak a nyelvtanulónak jelentenek kihívást, hanem a nyelvtanárnak is, akinek olyan módszereket kell kiválasztania az adott feladatokhoz, amelyek csökkentik a kínai nyelv elsajátítási nehézségeiből adódó egyéni különbségeket, ugyanakkor kellő motivációt is adnak a tanulónak ahhoz, hogy a nyelv kezdeti nehézségeit leküzdje.

A nyelvtanulók közötti egyéni különbségek elsősorban ezeknek az egyedi nyelvtani szerkezeteknek, de elsősorban az írás elsajátításának nehézségeiből adódnak. Az alfabetikus nyelvek esetében az írás elsajátítása nem okoz problémát, hiszen az ábécé megtanulása közvetlen és gyors sikerekkel kecsegtet, a kínai nyelvnél viszont meg kell tanulni írni az írásjegyeket. A kínai nyelvoktatás egyik kardinális problémája az írásjegyek megtanulásának nehézségéből származik. A nyelvből fakadó speciális ismérvek más idegen nyelvek tanításához képest eltérő alapelveket jelölnek ki a kínai nyelvtanítás céljának, tartalmának és választott módszereinek.

A kínai nyelv speciális nyelvkészletéből adódik egy másik jelentős probléma, a nyelvtanítás tartalmi sorrendjének meghatározása, az hogy ezeket a speciális nyelvtani

szabályokat, nyelvi elemeket milyen sorrendben tanítsuk.

A kínai nyelv oktatása elsősorban idegennyelv-oktatás, ezért a tudományág célja és tartalma a nyelvtanítás (Zhao Jinming 赵金铭, 2008) bár a nyelvtanulás folyamatában támaszkodik nyelvészeti ismeretekre, nem nyelvészeti ismeretek elsajátítását célozza meg, hanem az egyes nyelvi tartalmak készségeinek fejlesztését és a célnyelvi nyelvhasználatot, a kínai nyelven történő kommunikációt tekinti a tudományág legfontosabb feladatának (Liu Xun 刘珣, 2000:22).

### **1.5. A kínai nyelvoktatás huszadik századi kihívásai**

Az amerikai Idegennyelvek Tanításának Tanácsa (ACTFL) a huszonegyedik századi nyelvoktatás célját és tartalmát az „öt C” irányelvben fogalmazta meg: kommunikáció, kultúra, konnektivitás, összehasonlítás, közösségek (Liu Xun 刘珣, 2000:57).<sup>16</sup>

Az új korszak nyilvánvalóvá tette a nyelvpedagógia irányítói és gyakorlóinak számára azt, hogy a kínai nyelvtanításnak elsődlegesen a használható nyelvtudás irányába kell elmozdulnia.

Ahhoz, hogy a kínai nyelv tanulása iránt a népszerűség továbbra is töretlen maradjon, szükség van a diszciplína egyes területeinek kritikusabb átgondolására és összehangolására. A szükséges stratégiai elvek és célok átgondolásakor a kommunikációs készségek fejlesztésének elsődlegességét kell előtérbe helyezni, amely két fontos oktatástechnikai módszer alkalmazásával a kommunikatív nyelvoktatás és a feladatközpontú nyelvtanítás gyakorlati alkalmazási lehetőségeivel valósul meg (Liu Xun 刘珣, 2008:34).

Az új kihívások elsősorban a kínai nyelv tanításának gyakorlati nehézségeiből adódó problémákat érintették (Zhao Jinming 赵金铭, 2008). Hogyan tanuljuk, hogyan tanítsuk a kínai nyelvet, mit tanítsunk a nem anyanyelvi környezetben zajló nemzetközi kínai nyelvoktatás keretein belül? Az osztálytermi tanítás problémái a nyelvtanítási módszerek elméletének átgondolását, a miből tanítsunk kérdése pedig a tankönyvszerkesztés problémáira hívta fel a figyelmet.

---

<sup>16</sup> Az öt C sorrendben: communication, cultures, connections, comparisons, communities.

### 1.5.1. A TCSL fogalma

A kínai nyelv tanulása iránt jelentkező széleskörű érdeklődés elsősorban annak köszönhető, hogy Kína a globális világban egyre inkább vezető gazdasági szerepet tölt be. A Konfuciusz Intézetek alapításával a kínai nyelv tanítása átlépte az országhatárt. A világnyelvek piacán a kínai nyelv nemzetközi szintű megjelenése a kínai mint idegen nyelv oktatása megnevezései mögötti elméleti és gyakorlati problémákra irányította a figyelmet.

A külföldiek kínai nyelvtanításának megnevezésére általánosan elfogadott a (duiwai hanyu jiaoxue) 对外汉语教学 megnevezés, amely 1983 óta létezik, de az elnevezés használata csak 1993-tól terjedt el általánosan.

A TCSL rövidítést (Teaching Chinese as a Second Language, hanyu zuowei di'er yuyan jiaoxue 汉语作为第二语言教学) a kínai mint második nyelv oktatásának megnevezésére használják. A fogalmon az anyanyelvi környezetben zajló külföldiek kínai nyelvoktatását értik. A TCFL (Teaching Chinese as a Foreign Language, hanyu zuowei waiyu 汉语作为外语) rövidítést a kínai mint idegennyelv-oktatás elnevezésére használják és a nem anyanyelvi környezetben, a Kínán kívüli országokban, Európában, Amerikában, Ausztráliában zajló kínai nyelvoktatás értik rajta.

A három elnevezés egyetlen közös pontja, a nyelvtanulás alanya a kínai nyelvet tanulni szándékozó nyelvtanuló. A kínai nyelvtanuló szempontjából az elnevezéseknek nincs jelentősége, hiszen legyen az akár anyanyelvi, akár nem anyanyelvi környezetben, akkor is kínai nyelvtanulást jelent.

A nyelvtanítás elmélete szempontjából azonban az elnevezéseknek jelentősége van, hiszen a nyelvtanulási környezet befolyásolja a nyelvelsajátítás folyamatát, a nem anyanyelvi környezetben zajló célnyelv gyakorlása más eszközöket, más módszereket és más tartalmat kíván meg a nyelvoktatástól (Liu Xun 刘珣, 2000:59).

Liu Xun továbbra is a duiwai hanyu jiaoxue (对外汉语教学) elnevezés használata mellett érvel, mivel szerinte a különbség csak abban van, hogy maga a nyelvoktatás Kínán belül vagy Kínán kívül zajlik. A kínai mint második vagy idegen nyelv oktatásának a különbségét, más idegen nyelv oktatásához képest elsősorban a kínai nyelv sajátosságaiból adódó tulajdonságok adják (Liu Xun 刘珣, 2008:4).

A kínai nyelv szerkezetének felépítése, egyedisége más hozzáállást kíván a nyelvtanulótól, és mást a nyelvtanártól. Kihívást jelent a tankönyvszerkesztőknek éppúgy, mint a nyelvpolitikával foglalkozó szakembereknek.

Napjainkra születőben van egy új elnevezés a nemzetközi kínai nyelvoktatás (shijie hanyu jiaoxue 世界汉语教学), amely szintén a Kínán kívüli nem anyanyelvi környezetben zajló nyelvoktatásra vonatkozik, de az elnevezésben megjelent az az új igény, hogy a 21. századra a kínai nyelvoktatás része kíván lenni a nemzetközi nyelvoktatásnak.

### **1.5.2. A módszerek**

A kínai nyelvtanítás elméletével foglalkozó szakemberek közül többen úgy vélik (Liu Xun 刘珣, 2000) ahhoz, hogy a kínai nyelvoktatás hatékonyan működjön, szükség van a tanítási elméletek és a tanítási módszerek közötti problémák és feszültségek feloldására, illetve a kettő közötti szorosabb kapcsolat megteremtésére.

Lü Bisong (Lü Bisong 吕必松, 2003:3) szerint a kínai nyelvoktatás jövőbeli sikerének záloga az, hogy a kommunikációs készségek fejlesztésének alapvető oktatási célján túl képes lesz-e a komplex nyelvi készségek és a kommunikációs készségek fejlesztését egységes nyelvtanítási célként megfogalmazni. A funkcionalitás és a hasznosság egybefonódása meg tud-e majd felelni a funkcionalitás iránti igénynek úgy, hogy abban a nyelvi megértésre, a nyelvhasználatra és a kulturális ismeretek oktatásának szoros kapcsolatára támaszkodik. Az osztálytermi foglalkozások keretében a kommunikatív elv érvényesítése, a kevés magyarázat, sok gyakorlás elvének betartásával folyik-e a nyelvi képzés. Mennyire lehetséges az oktatás folyamatában az írott és szóbeli kínai nyelv egységes fejlesztését és szintbehozását megvalósítani?

A nyolcvanas évektől az elméletekkel párhuzamosan jelentek meg az olyan nyelvtanítási módszerek, mint a jelentés tanításáról a gondolat kifejezésének fejlesztésére koncentráló kommunikatív nyelvtanítási módszer (jiaojifa 交际法).

A kommunikatív módszer a nyolcvanas években az angol nyelv tanításában vált népszerűvé, bevezetését azonban kezdeti ellenállás jellemezte.

Az osztálytermi kínai nyelvtanítás célja a négy készség – beszédértés, a beszédkésztség,

az olvasásértés és az íráskészség – integrált fejlesztése. Ennek a célnak megfelelően választják meg a nyelvtanítási módszereket.<sup>17</sup>

A kínai nyelvtanítás sokat profitált az angolszász nyelvterületen alkalmazott nyelvtanítási elméletek tapasztalataiból, mégis hiányzik ezeknek a módszereknek a kínai nyelv osztálytermi oktatásának keretei közötti sikeres alkalmazása. Számos nyelvoktatási szakember ért egyet azzal, hogy a kommunikatív nyelvtanítás alkalmazása alapjaiban tudná megváltoztatni a kínai nyelvtanítás hagyományos szemléletét. Egyetértünk Chen Xianchun (Chen Xianchun 陈贤纯, 1999) véleményével, miszerint a hangtan és a helyes mondatok összeállításának hatékony módszerei, a mondat szintű gyakorlás módszerei (egy adott nyelvtani szerkezet megtanulása, drillszerű gyakorlása) kiválóan alkalmasak arra, hogy eljuttassák a nyelvtanulót egy bizonyos nyelvi szint elsajátításáig (alapszint), de nem tudják túllendíteni ezen a szinten. A hagyományos módszerek nem képesek felkészíteni a nyelvtanulót a nyelvi tartalom közlésére, a célnyelven történő valódi kommunikációra, így megakadályozzák a középszint utáni nyelvtudás kialakulását, gátolják a nyelvtanítás hatékonyságát. Az ezzel kapcsolatos problémát jól érzékelteti az egyik interjúrészlet: „Megtanultam egy pár összetett mondat szerkezetet, ezeket cserélgetem, ezek már folyékonyan mennek”. (Kozjek-Gulyás Anett, Interjúrészlet, 2011.06.17.)

A kínai nyelv osztálytermi oktatásának gyakorlatában a mondat szintűség gátjává válhat az olyan divatos és más nyelvek oktatásában bevált módszerek használatának, mint pl. a kommunikatív nyelvtanítás vagy a feladatközpontú nyelvoktatás. A hagyományos módszerek alkalmazásához való ragaszkodásnak másik lehetséges oka, hogy ezeknek a módszereknek az osztálytermi foglalkozások keretei között történő érvényesítése a kínai nyelv speciális nyelvi adottságából fakadóan nehézkes. És talán az is oka lehet, hogy kommunikatív nyelvtanítás osztálytermi gyakorlatát az anyanyelvi környezetben való tartózkodás spontán nyelvtanulása helyettesíti.

A kínai nyelvtanítás hagyományos osztálytermi módszerének gyakorlatán és szemléletén

---

<sup>17</sup> A készségek hagyományos felosztása mellett létezik egy újabb, amely szimplex és komplex készségeket különböztet el. A komplex készségek közé sorolja a fordítást és a tolmácsolás készségét. Bárdos egy háromszintű készségfelosztást javasol, amelyben a hat készség három készségszinten jelenik meg (Bárdos, 2000:104–105).



változtatni kell. Meg kell próbálni átültetni a kínai nyelvtanítás gyakorlatába az európai nyelvek tanítása során alkalmazott modern metodikákat.

### **1.5.3. A kultúra**

A kilencvenes években a kínai nyelvvoktatást az elmélet és a gyakorlat, a szerkezet és a funkció összekapcsolása mellett egy másik szempont a kínai kultúra tanításának problémája is foglalkoztatta. A kilencvenes években parázs vita alakult ki a kínai nyelv és kultúra tanításával kapcsolatban. Az 1994-ben rendezett szakmai konferencián egyetértés született arra nézve, hogy elsődleges a nyelv tanítása a cél, csak a nyelv elsajátításával képes a nyelvtanuló megragadni azt a kulcsot, amellyel aztán a kultúra is elsajátítható. A kultúra szerepe és oktatása nem vonható kétségbe a kínai nyelv tanítása során, azonban a problémát alapvetően az jelenti, hogy a nyelvtanításban a hangsúly jobbra magára a kulturális tudás tényszerű tanítására helyeződik (pekingi kacsa, újév, jiaozi, xionghao, taijiquan) és kevésbé a kulturális kompetencia Hammerly-féle (1982) elsajátítása.<sup>18</sup> A kínai kultúra megismerése a kulturális tudáson túl a nyelvi tartalom közvetítését, a készségek elsajátítását is jelenti a tananyagban.

A kínai nyelv tanítása kapcsán a kulturális tudás túlhangsúlyozása elveszi a lehetőséget a kulturális kompetencia fejlesztésétől. A nyelvet a kultúrán keresztül lehet és lehetséges tanítani, de az nem feltétlenül csupán kulturális tények ismertetését és ismeretét jelenti, hanem sokkal inkább azoknak a kultúrába ágyazott jelentéseknek a megértését, amely a kulturális és társadalmi viselkedési formák értékítéleteivel, magatartásformák nyelvi kifejezéseivel, társalgási sémák, frazeológiai kifejezésekben való megnyilvánulásával van összefüggésben. Ezeknek az ismerete képes a kínai nyelvet tanulók körében kiépíteni egy valódi kulturális kompetenciát. A szókincsnek különösen fontos szerepe van egy „kultúrától független” tananyag összeállításában, amely a mindennapi hétköznapi szituációs párbeszéd zavartalan kommunikációját biztosítja nemcsak Kínában, hanem európai

---

<sup>18</sup> Hammerly egy háromszintű kulturális kompetencia modellt állított fel: információs és ténykultúra, viselkedési kultúra és a teljesítménycentrikus kultúra. (Bárdos, 2004:153)

környezetben is.

A kilencvenes években az interkulturális kommunikáció (kuawenhua jiaoji 跨文化交际) megjelenésével bővültek a kínai kultúra tanításának módszertani alapjai. A kínai kultúra egyedi vonásai, a hagyományos kínai kultúra elemei más kultúrák összehasonlítása által őrizhetők meg, de ez hozzájárulhat Kína és más nemzetek közötti hatékony kommunikációhoz (Pan Wenguo, 2004:17).

#### **1.5.4. Tankönyvek**

A tankönyvíróknak a nyelvoktatási módszerekről vallott felfogása vezérelvként jelenik meg a nyelvkönyvek szerkesztésében.

Az ötvenes évektől a hetvenes évekig a tankönyvek szerkesztésének gyakorlatát a nyelvtani tudás elsajátításának alapelve, a formacentrikus nyelvtantanítás határozta meg. Ennek az elvnek a figyelembevételével születtek olyan tankönyvek, mint az 1958-ban kiadott 汉语教科书 (Hanyu Jiaokeshu), az 1972-ben kiadott 基础汉语 (Jichu Hanyu) vagy az 1977-ben megjelent 汉语课本 (Hanyu Keben), de még a nyolcvanas években szerkesztett 基础汉语课本 (Jichu Hanyu Keben) tankönyv is a mondatszintű nyelvtanítás szintjén tartotta a nyelvoktatás célját.

A hetvenes évek vége, a nyolcvanas évek eleje a tankönyvszerkesztés második korszaka, a kognitív módszerek alkalmazásával a szerkezet és a funkció kettősének összekapcsolásával a tankönyvszerkesztők figyelme egyre inkább a nyelvhasználat felé terelődött. A beszédfunkciók és a beszédhelyzetek összekapcsolásának elvét alkalmazza a 实用汉语课本 (Shiyong Hanyu) könyv.

A nyolcvanas évek a tankönyvkiadás legtermékenyebb időszaka. A négy készség külön-külön történő fejlesztésére könyvsorozatokot szerkesztenek: Az 1988-ban kiadott 现代汉语教程 (Xiandai Hanyu Jiaocheng) az olvasáskészség, a hallás utáni értés, a beszéd-készség hármasságát fejlesztését célozta meg, mindhárom készséget külön kötetben fejlesztették. A kötetekben összehangolták a szókincs, a nyelvtani szerkezetek, a beszédhelyzetek és a beszédfunkciók kapcsolatát. A kifejezőkészség fejlesztését tűzte ki célul a 中级汉语听和说 (Zhongji Hanyu Ting he Shuo) tankönyv. A 中国家常 (Zhongguo Jiachang) tankönyvet a külföldi nyelvtanulók által kiválasztott témakörök alapján

szerkesztették. Közép-és felsőfokú nyelvtanulók számára fejlesztették ki a 当代中国话题 (Dangdai Zhongguo Huati) tankönyvet, amely a hallás és a beszédkésztséget, valamint az olvasás- és íráskésztséget külön-külön csoportosította.

A feladatközpontú nyelvtanítás irányvonalát követi a 当代中文 tankönyv (Dangdai Zhongwen), valamint a Zhang Xiaohui, Zhang Hong és Wang Po (张晓慧, 张红, 王婆) által szerkesztett 经理人汉语 (Jingliren Hanyu) tankönyv.

A kínai mint idegen nyelv oktatásának egyik sarkalatos problémája a tananyag, a tankönyvek kiválasztása (Wu Yongyi 吴勇毅, 2007:65–73). A kínai nyelv tanulásában a diákoknál sokszor a tananyag kiválasztása érzelmi szűrőként is működhet, ezért az egysíki, használhatatlan, unalmas, nem a megfelelő szókincsre épülő tankönyvek kevésbé motiválják a nyelvtanulót a kínai nyelvtanulásban.<sup>19</sup>

A kínai tankönyvek szerkesztése sok problémával küszködik, a tankönyvek struktúrája még mindig a nyelvtani szerkezetek szerinti elrendezés sorrendjét követi és nem a beszédfunkciók vagy akár a tematikus vagy szituációkon alapuló tantervek strukturáltságát.

A tankönyvek szókincsa sokszor nem követi azokat a mindennapi nyelvtanulói igényeket, amellyel egy modern társadalmi igényeket kielégítő nyelvoktatás tartalmát meg lehetne alapozni. A kínai nyelvtanulás esetében ez fokozottan érvényes, több interjúalany is jelezte azt, hogy azok a tankönyvek, amelyekből tanult nem alkalmas ennek a szókincsnek az elsajátítására. *„Nem ezeket a használhatatlan tankönyveket használnám, hanem élő környezetből szedett példákkal szerkesztett tankönyveket.”* (Kozjek-Gulyás Anett: Interjúrésztlet, 2012. 06.16. )

Ugyanez a probléma jelenik meg az esetlegesen elavultabb kulturális ismeretekre építő tankönyvek esetében.<sup>20</sup> A tankönyvek egy sajátos történetre fűzik fel az elsajátítandó tananyagot, ezáltal egy sajátos szókinccsel dolgoznak, amely általában arról szól, hogy a külföldi nyelvtanuló megérkezik Kínába, ennek során találkozik a kínai kultúra egyes elemeivel.

A tankönyvek szerkesztésekor, kiválasztásakor általában öt szempontot érdemes

<sup>19</sup> A diákoknál a nyelv elsajátításában érzelmi szűrőként a tanár tevékenysége, a tanulói csoport összetétele mellett olyan tényezőknek is szerepet kell tulajdonítani, mint pl. a megfelelő tananyag kiválasztása (Dörnyei, 1996).

<sup>20</sup> Az egyéves részképzés keretében Kínában tanuló nyelvtanuló véleménye: „csak azt tanuljuk három órán keresztül, hogy hogyan kell a kerékpárgumit kicserélni”. (Kozjek-Gulyás Anett: Interjúrésztlet, 2012. 06.16.)

figyelembe venni: célzottság, hasznosság, tudományosság, érdekesség, rendszerszintűség (Liu Xun 刘询, 2000). A nemzetközi kínai nyelvtanulás megjelenésével megjelentek azok a szerkesztett tankönyvek, amelyek az adott ország nyelvtanulóinak egyéni sajátosságait jobban figyelembe tudták venni (Zhao Jinming 赵金明, 2008). Sokszor az adott országban szerkesztett tankönyvek népszerűbbek, mint a Kínából importált tankönyvek. Franciaországban nagyon népszerű a Joel Bellassen és Zhang Pengpeng gondozásában szerkesztett tankönyv a 汉语语言文字启蒙 (Hanyu Yuyan Wenzhi Qimeng), vagy az Olaszországban a Federico Masini által szerkesztett Il Cinese Per Ghi Italiani (Chinese for Italians) tankönyv, amely Hanban díjat nyert.

A nem anyanyelvi környezetben tanuló nyelvtanulóknak szerkesztett tankönyvek az anyanyelven írt nyelvtani magyarázatokkal jobban tudnak alkalmazkodni a nyelvtanulói sajátosságokhoz tartalomban, a gyakorló feladatok típusában, jobban figyelembe veszik, hogy hány tanóra áll rendelkezésre a nyelv elsajátításához, a szövegek hossza, a szókészlet pedig a nyelvtanulók nyelvtudásának szintjéhez igazodik.

Ahhoz, hogy minőségi kínai tankönyvek kerüljenek piacra, a társadalmi sajátosságok figyelembevételén kívül szükség van arra is, hogy a tankönyvek feladatai, szövegezése, tartalma a nyelvtanítás modern szemléletével koherens legyen. Szemléletváltást hozhat életszerű beszédhelyzetek, életszerű szókincs kiválasztása, érthető, hasznos, érdekes szövegek, érdekes feladatokkal történő felkészítése a nyelvvizsgára.

#### **1.5.5. Kínai nyelvtanárképzés**

1983-ban öt intézményben indult BA képzés keretein belül kínai nyelvtanárképzés, a pekingi Nyelvi Egyetemen, a pekingi Idegennyelvi Egyetemen, a Huadong Tanárképző Főiskolán, a shanghaji Idegennyelvi Egyetemen és a Jinan-i Egyetemen. 1986-tól a pekingi Nyelvi Egyetem és a Pekingi Egyetem indított kínai mint idegen nyelv nyelvtanári MA-képzést először. Mára több mint 365 felsőoktatási intézményben folyik kínai mesterszintű nyelvtanárképzés. A Pekingi Nyelv és Kultúra Egyeteme 1997-től indított doktori képzést a kínai mint idegen nyelv tanításában.

Nemcsak a nyelvtanulók létszáma, hanem a nyelvtanárjelöltek létszáma is megnőtt. 2003-ban a nyelvtanárok létszáma meghaladta az 5000 főt (Wang Lujiang 王路江, 2003).

Napjainkra a világ közel 85 országának 2100 egyetemén tanítanak kínai nyelvet, a kínai

nyelvtanulók számát pedig közel két és fél millióra becsülik. A Konfuciusz Intézetek hálózatának kiépítésével és bővítésével a lektori hálózatok rendszerét kiegészítették az önkéntes nyelvtanárok hálózatával. A nyelvtanárképzés elméleti és gyakorlati oktatásában jelentkező problémák a kínai mint második és a kínai mint idegen nyelv megnevezések elkülönítéséből erednek. A kínait mint idegen nyelvet nem anyanyelvi környezetben anyanyelvi és nem anyanyelvi nyelvtanárok tanítják. Az anyanyelvi nyelvtanárok általában az anyanyelvi környezetben szerzett tapasztalattal tanítanak nem anyanyelvi környezetben. A Kínában kiválóan tanító tanárok sokszor Kínán kívül nem szoknak hozzá a nyelvtanítási környezethez, a nyelvtanítási módszerekben nem alkalmazkodnak az adott ország szokásaihoz (Zhao Jinming 赵金铭, 2008).

A külföldre delegálható nyelvtanárok és önkéntesek kiválasztását a Hanban felügyeli. Többfordulós alkalmassági vizsga keretében vizsgálják a jelöltek interkulturális képességeit, idegen nyelvtudását, pszichológiai és szakmai felkészültségét, valamint gyakorlati nyelvtanítási képességeiket is.

A két különböző nyelvi környezetben zajló nyelvoktatás más tanári hozzáállást, más módszerek használatát követeli a leendő nyelvtanártól. A kínai nyelvtanárképzés szakmailag még nem készült fel azokra kihívásokra, amelyek a két nyelvtanítási környezetből adódó elméleti és módszertani problémákból erednek. Bár érzékelik ezeket a problémákat, a nyelvtanárképzésben még nem vált szét azoknak a gyakorlati módszereknek az oktatása, amellyel a Kínában tanuló nyelvtanulókat és a nem anyanyelvi környezetben tanulókat oktatják.

A Pekingi Nyelvi Egyetem 1987-től folyamatosan szervez nyári kínai nyelvtanár továbbképzéseket, olyan anyanyelvi nyelvtanároknak, akik nem rendelkeznek nyelvtanári képesítéssel, de az adott ország intézményében kínai nyelvoktatással foglalkoznak. A továbbképzésben nyelvtanári képesítéssel nem rendelkező nem anyanyelvi nyelvtanárok is részt vehetnek.

A kínai nyelvtanárookra vonatkozó nemzetközi irányelveket a Hanban 国际汉语教师标准 (Guoji Hanyu Jiaoshi Biaozhun, 2007) kiadványa fogalmazza meg, részletesen ismerteti azokat a követelményeket, amellyel egy nyelvtanárnak rendelkeznie kell a nyelvről, az interkulturális kommunikációról, a másikkal-elsajátításról, a nyelvtanulási stratégiákról, a

nyelvtanítási módszerekről, oktatástechnológiai ismeretekről.

### 1.5.6. Nyelvvizsga

A HSK (汉语水平考试: Chinese Proficiency Test, Kínai Nyelvi Szintfelmérő Vizsga) a kínai nyelv hivatalos nemzetközi szintű nyelvvizsgálója. 1987-ben kezdték el a kínai nyelv szintfelmérő vizsgájának követelményrendszerét kidolgozni, amit aztán hivatalosan 1991-től vezettek be külföldön.

A régi hatszintű HSK nyelvvizsgarendszert 2009-ben átdolgozták, amelyet elsősorban azzal indokoltak, hogy a régi HSK túl nehéz volt, a kínai nyelv nehézségei megriasztották a nyelvtanulókat, akik sikerélmény hiányában felhagytak a kínai nyelv tanulásával. Az igazi ok azonban az volt, hogy a kínai nyelv és kínai kultúra iránt nemzetközi szinten igazi „Kína láz” alakult ki, és az egyre nagyobb hallgatói létszámot szerettek volna megtartani (Zhang Pujun, Jie Nini, Wang Shihua, Li Yanan, Zhang, Tieying, 张普军, 解妮妮, 王世华, 李亚男, 张铁英, 2010:9). A nyelvvizsgareform sikere megmutatkozott a nyelvvizsgázók létszámának emelkedésében. 2012-ben külföldön és a Kínán belül nyelvvizsgázók száma összesen 234275 fő volt. Az új nyelvvizsga 2009-es bevezetésétől 2012-ig összesen 532909 fő vett részt a nyelvi szintfelmérő vizsgán.<sup>21</sup>

A szakértők a nyelvvizsga rendszerének kidolgozásakor figyelembe vették az Európai Referenciakeret követelményrendszerét, de ehhez képest könnyítéseket tettek. A szintillesztési folyamat bizonyos szempontokat figyelmen kívül hagyott. Legnagyobb hiányossága, hogy a szóbeli tudáshoz képest felértékeli az írott nyelv tudását. Az új-típusú HSK szóbeli vizsgakövetelményeiben nem tükröződik vissza az Európai Referenciakeret a beszédképesség kompetenciájára vonatkozó szintenkénti elvárható nyelvhasználati teljesítményrendszere.

Az írásbeli követelményrendszer a HSK feladattípusaiban a megértésre, és kevésbé az elemzésre, az összefoglalásra, a közvetítői készség mérésére vagy a gondolkodási műveletek használatának mérésére helyezi a hangsúlyt.

---

<sup>21</sup> [blog.sina.com.cn/s/blog\\_53e7c11d0101f02j.html](http://blog.sina.com.cn/s/blog_53e7c11d0101f02j.html)

A nyelvvizsga rendszerének átdolgozásával a régi HSK-hoz képest a szókincs mennyiségének szűkítését és könnyítését hajtották végre, alapszinten a régi nyelvvizsgához képest redukálták a szókincs mennyiségét, A1-es alapszintű szinten 150 szó ismeretére, A2-es szinten pedig 300 szó ismeretére, ami jelentős könnyítés az európai nyelvvizsgák szókincsanyagához képest. Felsőfokon a régi HSK szókincs mennyiségének alsó határát tartották meg. A szókincs mennyiségének átalakításában a következő változtatásokat hajtották végre.

**1.1.Táblázat** (Zhang Pujun, Jie Ninni, Wang Shihua, Li Yanan, Zhang Tieying, 张普军,解妮妮, 王世华, 李亚男, 张铁英, 2010:42)

Új HSK		Régi HSK	
<b>6. szint</b>	5000 felett	<b>Felső</b>	5000 – 8000
<b>5. szint</b>	2500	<b>Közép</b>	2000 – 5000
<b>4. szint</b>	1200	<b>Alap</b>	400 – 3000
<b>3. szint</b>	600		
<b>2. szint</b>	300		
<b>1. szint</b>	150		

Bár a nyelvvizsga rendszere megpróbálta figyelembe venni az Európai Referenciakeret adta támpontokat és követelményeket, ezek sem az egyes készségtartományok mérésében szerepet játszó feladattípusokban, sem az egyes tématarományokhoz rendelt szókincsben nem ekvivalensek a jelenlegi Európai Unió referenciakeret szintjeivel.

Az ebben a fejezetben vázolt egyes nyelvoktatási problémákra a disszertáció utolsó fejezetében fogunk visszatérni, és igyekszünk megoldási javaslatokat tenni a tankönyvszerkesztés, a nyelvvizsgáztatás és a nyelvtanítási módszerek vonatkozásában.

## 2. Fejezet Nyelvtanulási stratégiák

*„Ha megmondták volna, hogyan tanuljam ezt a nyelvet, akkor fél évet spóroltam volna.”*

(Kozjek-Gulyás Anett: Interjúrészlet)

A nyelvtanulási stratégiák vizsgálata a második nyelv elsajátítási elméletek (Second Language Acquisition, röviden: SLA) egyik kutatási területe. A tudományterület kutatásának kezdetei a század 70-es éveinek elejére tekintenek vissza, amikor Rubin cikke a „What the good language learner can teach us” 1975-ben megjelent. A kutatások kezdetben a sikeres és sikertelen nyelvtanuló típusának leírásával foglalkoztak, majd a nyolcvanas években a nyelvtanulási stratégiák definíciójával, osztályozásával, a kilencvenes években a stratégiáknak a különböző egyéni tanulói tényezőkkel – életkor, nem, motiváció, nyelvtudás, kulturális háttér – való összefüggéseit vizsgálták. A kilencvenes évek legnagyobb hatású munkája Rebecca Oxford “Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know” (1990) könyve.

A nyelvtanulási stratégiák kutatása mellett azzal, hogy a nyolcvanas években a nyelvtanítás elmélete a nyelvhasználatot állította a nyelvtanítás középpontjába, élénk érdeklődés és külön kutatási irány bontakozott ki a kommunikációs stratégiák vizsgálata irányába (Faerch és Kasper, 1983).

A kilencvenes években a stratégiák kutatása új szempontok bevonásával bővült, a stratégiák és a nyelvtanulási stílusok közötti kapcsolat megértését, valamint az idegen nyelvet és a második nyelvet tanulók közötti egyéni különbségekből adódó stratégiahasználatra vonatkozó kutatásokat inspirálta (Anderson, 2005).

Fordulat 2000 után következett be, amikor a kutatások iránya a stratégiák gyakorlati alkalmazásának lehetőségei felé terelődött (Cohen, Macaro, 2007). A nyelvtanár a sikeres nyelvtanulás érdekében stratégiai-alapú utasításokkal (strategy-based instructional program) fejlesztheti a nyelvtanulók stratégia használatát (Cohen, 1996:12). Mivel a nyelvtanuló a nyelvtudás feldolgozásában aktív résztvevő, ezért a stratégiák használatának tudatosításával



a tanulói autonómia olyan szintjére juttatható el, amelynek segítségével képes saját tanulási folyamatát önállóan és felelősséggel irányítani (Cotterall, 1995; Littlewood, 1996).

Ezzel a kutatások egy új irányba, az önszabályozó tanulás irányába terelődtek. Az önszabályozó tanulással kapcsolatban különböző elméleti modellek születtek, ezek közül a motivációs komponenst hangsúlyozó Tseng, Dörnyei és Schmitt (Tseng, Dörnyei, Schmitt, 2006) által megalkotott modell vagy a stratégiák és a metastratégiák dinamikus kapcsolatát hangsúlyozó Oxford-i S<sup>2</sup>R (2011) modell.

## **2.1. A sikeres-sikertelen nyelvtanuló**

A nyelvtanulási stratégiák kutatásának kezdeti szakasza abból a „naív” elképzelésből indult ki, hogy a sikeres nyelvtanuló tulajdonságainak ismeretében meg lehet tanítani a sikertelen nyelvtanulókat a sikeresek stratégiáinak használatára, s ezzel ők is sikeres nyelvtanulókká tehetők. A 70-es évek „jó nyelvtanuló” kutatásai (The Good Language Learner, GLL) Rubin (1975)<sup>22</sup> és Naiman (1978, 1996) munkásságához kötődtek, akik kutatásaikkal felhívták a figyelmet arra, hogy vannak olyan nyelvtanulók, akik bizonyos stratégiák birtokában hatékonyabban képesek tanulni és elsajátítani egy nyelvet, míg mások kevésbé hatékonyan használják a stratégiákat, s ez hatással van a nyelvtanulásban nyújtott teljesítményükre. Rubin szempontrendszere alapján a sikeres nyelvtanuló rubini tulajdonságai (Stern, 1999:414):

- Hajlamos a találgatásra, és többé-kevésbé azt jól és pontosan teszi.
- Erős ösztönzést érez arra, hogy kommunikáljon.
- Ismeri gyengéit, de azok nem akadályozzák abban, hogy rizikóztassa a hibák elkövetését.
- Hajlandó figyelni a nyelvi formák használatára, azaz a nyelvtanra.
- Sokat gyakorol.

---

<sup>22</sup> Joan Rubin néprajzkutató és másodiknyelv-tanulás szakértő. Az Anita Wenden-nel közösen írt „Learner Strategies in Language Learning” (1987) kötet elnyerték a Modern Nyelvek Szövetsége Mildenerger díját.

- Figyelemmel kíséri saját beszédét, azt összehasonlítja az anyanyelvi modellel.
- A jelentést megpróbálja szociális kontextusban értelmezni.

A későbbiekben Rubin Thompsonnal 1982-ben közösen írt könyvében a „How to be a more Successful Language Learner” a sikeres nyelvtanuló tulajdonságának egy átfogóbb felsorolását adja.<sup>23</sup> A szerzőpáros szerint a jó nyelvtanuló a következő 13 tulajdonsággal rendelkezik (Rubin, J. Thompson, I., 1982): How to be a more successful Language Learner):

- Megtalálja saját útját a tanulásban.
- Jól szervezi a nyelvvel kapcsolatos információkat.
- Kreatívan és kísérletezően bánik a nyelvvel.
- A nyelvhasználat gyakorlása érdekében megteremti azokat a lehetőségeket, amelyek elősegítik számára mind az osztálytermi, mind az osztálytermen kívüli gyakorlást.
- Megtanul élni a bizonytalansággal, fejleszti azokat a stratégiákat, amelyek a célnyelv használatára fókuszálnak anélkül, hogy valamennyi szót megértene.
- Memóriagyakorlatokat (rímeket, szó asszociációkat) alkalmaz a tanultak visszaidézésére.
- A hibákra mint a nyelvtanulást segítő eszközre tekint.
- Felhasználja az első nyelv elsajátítása során szerzett nyelvtani ismereteit, tudását.
- Az olvasott szöveg értésében erősen a kontextusra hagyatkozik.
- Megtanulja az intelligens találgatást.
- A nyelvi fordulatokat rutinná alakítja annak érdekében, hogy azok elősegítsék nyelvi kompetencia szintjének javulását.
- Produkciós technikák használata.
- A beszédhelyzetnek megfelelő és változatos beszédstílusokat használ.

---

<sup>23</sup> Bárdos a jó nyelvtanuló tulajdonságainak ismertetése közel hasonló felsorolást ismertet Bárdos (2000:258–259).

Naiman (1978, 1996) „ideális nyelvtanuló”-ja sok mindenben megegyezik a rubini ideális nyelvtanulóval: aktívan közelít a feladathoz, kihasználja a lehetőségeket a gyakorlásra, kedveli a találgatást, és viszonylagos pontossággal ki is találja az ismeretlen szó jelentését, jelentéscentrikus szemléletű, a nyelvre mint rendszerre tekint, ezért elemzi és osztályozza a nyelvi formákat, összeveti az első nyelvben tanultakkal.<sup>24</sup>

A későbbiekben a sikeres nyelvtanuló kérdésköre új értelmezést azáltal kapott, hogy a tanulói tényezőknek – motiváció, nem, stílus, kultúra, autonómia – milyen hatása van a sikeres nyelvtanulásra, és az egyes nyelvi tartalomnak megfelelő készségek használata – az olvasásértés, a hallásértés, a beszéd vagy íráskészség – során a sikeres nyelvtanuló milyen stratégiákat alkalmaz. A sikeres nyelvtanuló kutatásának lezárásaként született meg Griffiths (2008) összefoglaló munkája a *Lessons from Good Language Learners*.

## **2.2. A nyelvtanulási stratégiák definíciója<sup>25</sup>**

Ahány kutató, annyi definíció. A stratégiák kutatásának következő szakasza a nyelvtanulási stratégiák meghatározásával és a stratégiák osztályozásának problémakörével foglalkozott. Bár napjainkra a „stratégia” elnevezés vált általánossá, a nyelvtanulási stratégiák kutatói között nem volt mindig egyetértés az elnevezések használatában.<sup>26</sup>

A nyelvtanulási stratégiák kutatásának korai szakaszában a kutatók a stratégia megnevezés mellett olyan megnevezéseket is használtak, mint tanulói magatartás, technika, taktika. Egyes kutatók úgy vélték, hogy határozottan különbséget kell tenni a fogalmak használata között, míg mások úgy, hogy nem szükséges élesen különválasztani a stratégia és a technika fogalmát.

---

<sup>24</sup> Bárdos egy ehhez hasonló leírást ad (2000: 241).

<sup>25</sup> A stratégia a cselekvéseknek egy olyan fajtájára utal, amely egy bizonyos cél elérése érdekében egy hosszabb távú terv előkészítésével válaszol egy probléma megoldására, annak érdekében, hogy az „győzelemmel” záruljon. A stratégia ebből a szempontból különbözik a taktikától vagy az azonnali cselekvéstől, mivel a stratégia a cselekvés végrehajtását időben előre kigondolt, megszerkesztett tervvel biztosítja. Forrás: [hu.wikipedia.org](http://hu.wikipedia.org)

<sup>26</sup> Ellis (1994: 529) magát a fogalmat homályosnak ítéli, Wenden és Rubin a fogalom nehezen megfogható természetére utal.

Rubin (1975:43) a tanulási stratégiákat (Melléklet: M2.1. Táblázat) „a nyelvtanuló olyan technikájaként és döntéseként határozta meg, amelyet a nyelvtanuló a tudás elsajátítására vesz igénybe”, majd később úgy definiálta azokat, amelyek „hozzáségítik a nyelvtanulót annak az általa konstruált nyelvi rendszernek a fejlődéséhez, amely közvetlenül hatással van tanulására” (Ellis, 1994:531).

Weinstein és Mayer (1986) a stratégiát olyan a „nyelvtanuló viselkedési módjaként és gondolataként értelmezi, amely befolyásolja a tanulás kódolási folyamatát ”(Ellis, 1994: 531; Tar, 2007:28).

O’Malley és Chamot (1990:1) a stratégiákat „a nyelvtanuló olyan speciális szándékaként és magatartásaként írta le, amelyek segítik a tanulót az új információ megértésében, megtanulásában, felidézésében”.

Oxford (1990:8) stratégia meghatározása áll a legközelebb a stratégia hétköznapi használatához „a nyelvtanulási stratégiák olyan a nyelvtanuló által igénybevett speciális cselekvések, amelyek a nyelvtanuló tanulását könnyebbé, gyorsabbá, élvezhetőbbé, önállóbbá, hatékonyabbá és az új szituációra transzferálhatóvá teszik”.

A fentebbi stratégia definíciók közös vonása az, hogy azokat a nyelvtanulás olyan eszközöként írták le, amelyek megkönnyítik a tanulási folyamatot, másrészt egy olyan tanulási folyamatra utalnak, amelyben a nyelvtanuló saját tanulási folyamatát tudatosan képes kontrollálni, szabályozni.

Naiman (1978) a stratégia és a technika szó különválasztását javasolta. Az általa megfogalmazott 34 technika a tanulás speciális aspektusára fókuszál. (Melléklet: M2.3. Táblázat).

A későbbiekben Seliger (1984) és Stern (1983) az a két kutató, akik a két fogalom megkülönböztetése mellett érveltek. Seliger a stratégiát a feldolgozás olyan absztrakt kategóriájaként értelmezi, amelyben „a kinti világból érkező információk a fogalmi háló részeként kognitív struktúrákba szerveződnek”, míg taktika alatt olyan „változatos egyéni tanulói cselekvéseket ért, amellyel a tanuló a tanulási szituációt megszervezi, vagy ahogyan a környezetből jövő inputokkal és outputokkal bánik” (Ellis, 1984: 532).

Stern a stratégiát a technikától abban az értelemben különbözteti meg, hogy a stratégia egy általánosabb, s többé-kevésbé a tanulóhoz való szándékolt hozzáállást jelent, míg a

technika olyan nyelvtanulási magatartásként, viselkedésként írható le, amely a nyelvtanulás egyes konkrét készségterületeihez kötött. (Ellis, 1983: 531)

### **2.3. Problémák**

A stratégiák definíciójának meghatározásakor három fontos probléma merült fel a stratégiák értelmezésével kapcsolatban, a stratégiák mentális és/vagy viselkedésbeli, deklaratív és/vagy procedurális, valamint tudatos és/vagy tudattalan természetének kettőssége.<sup>27</sup>

#### **2.3.1. Mentális vagy viselkedésbeli folyamat**

A kutatók a stratégiákat viselkedésbeli cselekvésekként határozzák meg abban az esetben, ha azok megfigyelhetőek. Mentális folyamatként akkor, ha azok egy zárt rendszerben, a tanuló fejében mintegy rejtetten jelentkeznek, és csak bizonyos önreflexiós módszerekkel tehetők feltárhatóvá és érthetővé a kutatás számára.

Weinstein és Mayer (1986:315) úgy véli, mind a kettő igaz a stratégiák természetére „olyan magatartások és gondolatok, amelyet a tanulás során a kódolási folyamatra vannak hatással” (Ellis, 1984:531). Oxford (1989) viszont úgy véli, hogy a stratégiák speciális cselekvések, viselkedések.

Stern a stratégia és technika szó használata közé pontosan e két szempontnak – mentális vagy viselkedésbeli – a problémás megkülönböztetése miatt tett különbséget. Technikaként értelmezi a nyelvtanulásnak azokat a megfigyelhető magatartásbeli formáit, amelyeket a nyelvtanulók például a nyelvtan vagy a szókincs elsajátítása során produkálnak. Stratégián a nyelvtanulónak viselkedésbeli cselekvéssel kevésbé leírható, általánosabb természetű hozzáállását érti (1983:405).

Cohen (1998) oldja fel a legteljesebben a stratégiák mentális kontra viselkedésbeli megkülönböztetését, a stratégiák a megfigyelhető és a nem megfigyelhető tengely két

---

<sup>27</sup> Mónos (2004) szintén rámutat a stratégiák mindezen kettősségének nehézkes értelmezésére.

végpontja között elhelyezkedő kategóriaként írhatók le, ahol a „stratégiák egy része viselkedésbeli, ezért megfigyelhető, míg vannak tisztán mentális stratégiák, amelyek egyáltalán nem megfigyelhetőek.”

### **2.3.2. Deklaratív vagy procedurális tudás**

A kognitív pszichológia<sup>28</sup> szakít a behaviorista tanulás – a tanulás egy egyszerű sematikus inger-válasz reakció – értelmezésével, helyette a tanulást egy komplex kognitív készségként fogja fel, amelyben a nyelvtanulási stratégiák az információfeldolgozásnak egy speciális mentális útját képviselik.

A kognitív pszichológia deklaratív és procedurális tudást különböztet meg. A nyelv feldolgozása során mind a kettőre támaszkodunk, de nem azonos mértékben. A nyelvelsajátítás kezdeti szakaszában elsősorban deklaratív tudásunkat vesszük igénybe, az ismereteket, a tényeket, az eseményeket feldolgozzuk, a szabályokat tényszerűen megtanuljuk, tároljuk a memóriában, hogy aztán a megfelelő alkalommal újból előhívjuk. A procedurális tudás bizonyos készségek automatikus használatát jelenti, a nyelvtanulás későbbi szakaszára jellemző, amikor a deklaratív tudást mintegy automatikusan felváltja a gyakorlati, alkalmazható procedurális tudás. Anderson (1983) készségelsajátítás elmélete a tanulás folyamatát egy hármas lépcsőben képzei el, a kognitív szakasz, amelyben a tanuló tudatos cselekvések révén jut el a deklaratív tudás megszerzéséhez, a középső asszociatív szakasz a procedurális állapot elérését célozza meg, majd azt egy autonóm vagy beállítási szakasz követi, amelyben a procedurális tudás többé-kevésbé automatikussá, tudattalanná válik.

Amennyiben a stratégiát tanult készségek eredményeként fogjuk fel, kérdés, hogy a tanulás melyik szakaszához a procedurális vagy a deklaratív szakaszhoz kapcsolódnak. A stratégiák ismételt használata köthető-e a tanulás procedurális szakaszához, vagy az éppen most elsajátított, kipróbált stratégia a deklaratív szakaszhoz.

---

<sup>28</sup> A kognitív pszichológia az 50-es években indult útjára, elemzése középpontjában a mentális folyamatok vizsgálata állt.

### 2.3.3. Tudatos vagy tudatalatti

A stratégiák tudatosságának kérdéskörét illetően szintén megoszlott a kutatók álláspontja.

Seliger a stratégia és a taktika különválasztásával a stratégia tudatos jellegét hangsúlyozta, míg más kutatók nem vontak éles határvonalat a stratégiák tudatos vagy tudatalatti tulajdonsága közé.

Krashen (1985) elmélete megkülönbözteti a tudatos nyelvtanulást a tudattalan nyelvelsajátítástól (O'Malley és Chamot, 1990:79–81).

Ellis (1994:532) a stratégiák tudatossága vagy azok potenciálisan tudatos cselekvések tulajdonsága mellett érvel, amikor azt mondja, hogy „a diákok nagyrészt tudatában vannak a stratégiák használatának, és meg is tudják fogalmazni azok tartalmát, ha megkérjük őket arra, figyeljenek arra, mit csinálnak, min gondolkoznak.” Schmidt (Schmidt, 1994) szerint a stratégiák akkor tudatosak, ha azok a nyelvtanuló érdeklődésének középpontjában állnak, viszont minden más esetben perifériális szerepet töltenek be. Akkor kerülhetnek a nyelvtanuló érdeklődésének középpontjába és válhatnak tudatossá, ha rákérdezzük azok használatára, és kérjük, hogy a nyelvtanuló azonosítsa be azokat. Cohen definíciója (2000:4) szerint a stratégia „olyan tanulási folyamatot jelent, amelyet a tanuló tudatosan választ”. A nyelvtanuló a megtanulandó tananyag azonosításával, a feladat megoldása során az információk csoportosításával, memorizálásával részben vagy egészben saját maga választja ki a stratégiákat, ezzel az idegen nyelvet szándékolta, tudatos cselekvések sorozatával szervezi meg.

O'Malley és Chamot (1990) szintén a stratégiák szándékos cselekvés jellege mellett érveltek, amit azzal támasztottak alá, hogy már az igazán fiatal nyelvtanulók is képesek leírni, hogy milyen stratégiákat használnak.

Bialystok (1990: 4) ennek az ellenkezőjét állította, a fiatal nyelvtanulók kellő tudatosság hiányában nem képesek leírni a kommunikációs stratégiák használatát. Azáltal, hogy a tudatosságot a stratégia meghatározásának egyik kritériumaként határozzuk meg, feltételezzük azt, hogy csak azok használnak stratégiákat, akik azt tudatosan teszik. Faerch és Kasper (1983:32) a kommunikációs stratégiák vizsgálata kapcsán arra a következtetésre

jutott, hogy a meghatározások kritériumában a tudatosság csupán egy másodlagos kritérium lehet a stratégiák elsődleges problémaorientált természete után.

Ennél problémásabb a nyelvtanulás egyes szakaszait a tudatosság szintjével jellemezni. Mivel a nyelvtanuló a nyelvtanulás folyamatában egyre inkább birtokában van a szabályoknak, kifejezéseknek, azokkal egyre tudatosabban bánt, nem mondhatjuk egyértelműen, hogy a nyelvtanulás kezdeti szakasza kevésbé lenne tudatos, mint a harmadik automatikus szakasz. Faerch és Kasper valamint Anderson azt mondják, hogy amennyiben az automatikus mentális folyamatban ismeretlen információ jelenik meg, úgy a tanulási folyamat is tudatos, viszont mennél ismertebb az információ, annál tudattalanabb (O'Malley és Chamot, 1990:80). Ellis (1994) is úgy véli, hogy a nyelvtanulási stratégiák tudatos használatáról csak akkor beszélhetünk, ha azok automatikusan működnek. Rabinowitz és Chi egy köztes álláspontot képviselt, amikor úgy vélték, hogy a stratégia a tanulás első, kognitív szakaszában azonosítható tudatosnak, stratégiaivá pedig a tanulás automatikus szakaszában válik (Ellis, 1994:533).

A későbbiekben a stratégiák tudatosságának kérdésköre a kilencvenes években azok taníthatósága és az önszabályozó tanulás kapcsán kapott újból nagyobb figyelmet.

## **2.4. Összegzés**

A stratégiák nem jók vagy rosszak, hanem azokat a nyelvtanuló rosszul vagy jól választja ki vagy használja. A sikeres nyelvtanuló sokkal inkább képes arra, hogy a stratégiákat hatékonyan igazítsa saját nyelvtudásához, saját stílusához egy adott feladat megoldása során. Egy stratégia akkor válhat sikeressé, ha az egy adott stílusú ember személyiségéhez, életkorához és nyelvtanulási szándékához adekvátan van kiválasztva és alkalmazva (Oxford, Nyikos, 1989: 291).

Ellis a stratégiáknak nyolc fontosabb tulajdonságát emelte ki (1994:532–533). A stratégia nemcsak egy általános fogalmat jelöl, hanem egy szűkebb megközelítést is tartalmaz, amely az idegennyelv-elsajátítás speciális cselekvéseire vagy technikáira utal. A stratégiák általában mindig valamilyen nyelvtanulási problémára irányulnak. A nyelvtanuló többnyire tudatában van annak, hogy stratégiákat használ, ezért ezeket többé-kevésbé képes



is megnevezni, ha arra kérjük, hogy figyeljen saját stratégia-használatára. A stratégiák párosulhatnak nyelvészeti és nem nyelvészeti magatartással is. A nyelvészeti stratégiák az első és a második nyelv elsajátítása során jelentkeznek. A stratégiák lehetnek viselkedésbeliek, megfigyelhetőek vagy mentálisak, vagy közvetlenül nem megfigyelhetőek. A stratégiák közvetetten és közvetlenül is hozzájárulnak a tanulásról szerzett ismereteink megértéséhez.

Kérdés, hogy a nyelvtanulók közötti egyéni eltérések abból fakadnak-e, hogy minden egyes nyelvtanuló nyelvtanulása során a megtanulandó anyag típusához és egyéni preferenciájához kötötten választja ki és használja a stratégiákat.

## **2.5. A nyelvtanulási stratégiák osztályozása**

A kilencvenes években került sor a stratégiák osztályozására, csoportosítására. A stratégiák típusait többféleképpen csoportosították, aszerint, hogy milyen értékrendszer alapján értékelték őket. A felosztások eltérnek egymástól, de legfontosabb vonásaikat illetően közös gyökérből táplálkoznak. Egyszerűségénél és átláthatóságánál fogva a stratégiák osztályozásában az oxfordi csoportosítás vált elfogadottá. Az oxfordi osztályozás (Oxford, 1990) előtti taxonómiák felállításával az alábbi kutatók foglalkoztak: Stern (1975), Rubin (1981), Naiman (1978), Wenden (1983), O'Malley és Chamot (1990).

### **2.5.1. A stratégiák osztályozása Oxford előtt**

Stern (1992) a sikeres nyelvtanuló tulajdonságai alapján öt stratégiacsoportot dolgozott ki: tervező stratégiák, kognitív stratégiák, kommunikációs és tapasztalati stratégiák, személyek közötti stratégiák és affektív stratégiák.<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> Stern (1975) egy korábbi felosztásában tíz stratégiacsoportot különböztetett meg: tervező stratégiák, amelyet a személyes tanulási stílus határoz meg. Aktív stratégiák, a nyelvi feladathoz való hozzáállást jelentik. Empatikus stratégiák, a célnyelv beszélőjéhez való toleráns közelítést, a formális stratégiák, a nyelv technikai megközelítését jelentik. Kísérletező stratégiák, a nyelv szervezett rendszerbe rendezése, szemantikai, jelentés keresés. A gyakorlás stratégiái. Kommunikációs stratégiák, a nyelv valódi kommunikációs szituációban történő használata. Monitorozó stratégiák a nyelv kritikai használata. Az internalizáló stratégiák, célnyelven

Rubin (1975) az ideális nyelvtanuló által használt stratégiákat elsődleges és másodlagos stratégiákra osztotta, elsődleges stratégiákon azokat értette, amelyek közvetlenül hatnak a tanulási folyamatra. Ilyenek a tisztázás/ellenőrzés, ellenőrzés, memorizálás, találgatás, induktív vagy deduktív következtetés és gyakorlás. Másodlagos stratégiák azok, amelyek közvetetten befolyásolják az elsajátítás folyamatát. A kommunikációs stratégiákat a produkciós fogások egyik fajtájának tartotta (O'Malley és Chamot, 1990: 4).<sup>30</sup>

A naimani (1978) felosztás öt elsődleges és számos másodlagos stratégiát különböztetett meg (Melléklet: M2.2. Táblázat). Az elsődleges stratégiák azok a stratégiák, amelyek valamennyi jó nyelvtanulónál megfigyelhetők. Ezek a következők: aktív feladatmegközelítés, a nyelvtanuló aktívan bevonja magát a feladat elvégzésébe, a nyelv mint rendszer realizálása, a tanuló tudatában van a nyelv mint rendszer szerepével, a nyelv mint az interakció és a kommunikáció rendszerének realizálása, tudatos kezelése annak, hogy a nyelv a kommunikáció és az interakció eszköze, érzelmi igények irányítása és a nyelvi teljesítmény állandó értékelése. (O'Malley és Chamot, 1990: 5). A technikáknak számos fajtája létezik, de azok közül is a szókincstanuláshoz használatosak a leggyakoribbak. (O'Malley és Chamot, 1990: 6).

A Rubin és Naiman által felállított osztályozások felosztásukat illetően különbözőek, mégis sok hasonlóságot mutattak abban a tekintetben, hogy a stratégiákat általánosan írták le, nem választották élesen külön azokat a stratégiákat, amelyek elsődlegesen fontosak a nyelvtanuló számára, azoktól, amelyek a tanulás eredményessége érdekében kombinálhatóak. A korai osztályozásokban azonban megfigyelhető, hogy három közös szervezési terület köré csoportosultak a stratégiák, egyrészt olyan stratégiák, amelyek a tanuló egyfajta képességét és hozzáállását jelentik a tanulási szituációhoz, másrészt a tanuló előzetes beállítottságához köthető stratégiák, valamint azok a stratégiák, amelyek a tanuló saját tanulásának értékeléséhez köthetőek (Skehan, 1989).

Addig, amíg a rubini és naimani csoportosítás nélkülözte a másodiknyelv-elsajátítás bármifajta elméleti teóriáját, a felosztások pusztán megfigyeléseken alapultak, addig

---

való gondolkodást jelentik (Stern, 1999:414).

<sup>30</sup> Rubin az osztálytermi megfigyelések, a történetmesélések, az interjúk, a tanulási naplók elemzése során feltárt stratégiákat csoportosította.

O'Malley és Chamot a kognitív pszichológia elméleti alapjainak segítségével osztályozta a stratégiákat. Az információfeldolgozási folyamat modellje alapján három fő csoportot különböztetett meg: a metakognitív, a kognitív és szociális-affektív stratégiákat. A metakognitív stratégiákat általános funkciójuk miatt helyezték a középpontba, mivel ezeket a tanuló valamennyi feladat megoldása során igénybe veszi. A kognitív stratégiák az információfeldolgozás folyamatához kapcsolódnak, ezért ezek jobban kötődtek egy speciális feladat megoldásához. A szociális-affektív stratégiák a feladatok széles köréhez kapcsolódnak, elsősorban a másokkal történő kommunikáció, kooperáció során lépnek életbe. (O'Malley és Chamot, 1990: 46).

O'Malley és Chamot osztályozása elméleti alapot adott a stratégiák osztályozásának oxfordi megalkotásához.

A stratégiák csoportosításakor – számszerűségük, megnevezésük – a kutatók különböző elhatárolásokat tettek, azonban a megnevezések tekintetében sokszor átfedések vannak. A csoportosítások sokszor az általánostól egészen a specifikusig való felbontást követték, részben érzékeltetve, hogy a stratégiák között egyfajta hierarchikus kapcsolat létezik.

### **2.5.2. Oxford nyelvtanulási stratégiáinak csoportosítása**

Oxford nyelvtanulási stratégiáinak osztályozása egyrészt áttekinthetősége miatt vált a nyelvtanulási stratégiák osztályozásában elfogadottá, másrészt azért, mert ennek alapján dolgozta ki a nyelvtanulási stratégiák kérdőívét (Strategy Inventory for Language Learning: SILL). Kidolgozása óta világszerte ezt használják a nyelvtanulási stratégiák mérésére. A 64 tanulási stratégiát Oxford közvetlen (direkt) és közvetett (indirekt) stratégiára osztotta.<sup>31</sup>

Közvetlen stratégia alá sorolta a memória stratégiákat (mentális kapcsolatok, kötések kialakítása, képek és hangok segítségével történő memorizálás, alapos áttekintés, cselekvések). A nyelvtanulás kognitív-mentális feldolgozásáért felelős (gyakorlás, üzenetek fogadása és küldése, elemzés és érvelés, struktúra megalkotása az input és output számára,

---

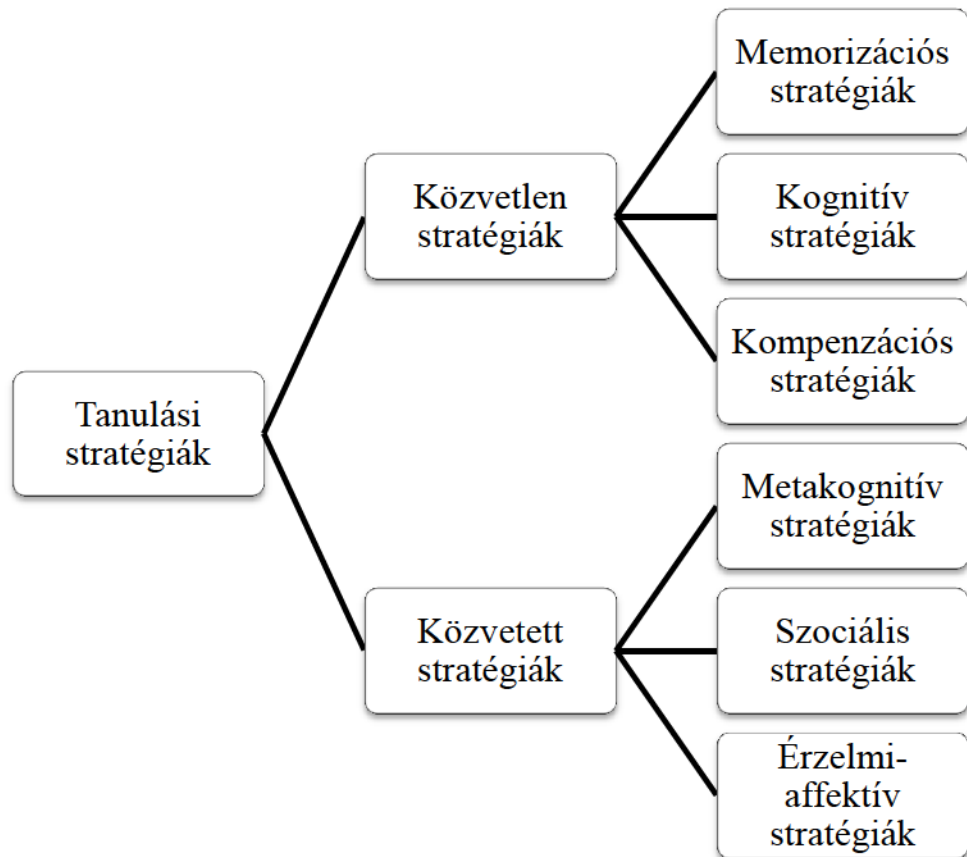
<sup>31</sup> Tar Ildikó (2007) doktori értekezése táblázatban foglalja össze az oxfordi csoportosítást. Mi ennél egy részletesebb ismertetésre törekszünk. Bárdos (2000) szintén említést tesz az oxfordi csoportosításról, viszont a közvetett és közvetlen stratégiák mellett intézményi stratégiákat, mint iskola és tanterv is említ.

ismétlés, csoportosítás, jegyzetkészítés, következtetés) kognitív stratégiákat. Kompenzációs stratégiákat (találgatás intelligens módon, felülkerekedés a beszédbeli és írásbeli hiányosságokon).

A közvetett stratégiák az idegen nyelv tanulásának folyamatában nyújtanak segítséget a nyelvtanulónak. A közvetett stratégiák a nyelvtanulás folyamatának szervezését, irányítását, értékelését végzik. A közvetett stratégiák osztályába tartozik a metakognitív (a tanulási folyamat szervezése, saját tanulási folyamat értékelése, a tanulási folyamatra történő koncentráció, összpontosított és szelektív figyelem, önmenedzselés, önmegfigyelés, önértékelés), az affektív-érzelmi stratégia (szorongás csökkentése, önmagam bátorítása) valamint a szociális stratégia (kérdések felvetése, együttműködés másokkal, együttérzés másokkal, az anyanyelvi beszélővel való interakció).

A stratégiák részletes oxfordi csoportosítását az M2.4. – M2.9. számú Ábrák tartalmazzák.

## 2.1. Ábra Oxford stratégia felosztása (1990:16)



### 2.5.2.1. Memorizációs stratégiák

A memorizációs stratégiák elsősorban az információ tárolására alkalmas stratégiák. A memorizációs stratégiák segítenek visszaemlékezni szavakra, a memória segítségével újra és újra elő tudjuk hívni megőrzött ismereteinket például a kommunikáció érdekében. A memória segítségével vagyunk képesek rövidebb vagy hosszabb ideig tárolni az információkat, a már meglevő információkat újabbakhoz kötni. Oxford (1990:39) a memorizációs stratégiáknak négy csoportját különböztette meg:

- *mentális kapcsolatok létrehozása* (ezen belül: csoportosítás, asszociációk alkalmazása-feldolgozása, az új szavak szövegkörnyezetbe helyezése),
- *képek és hangok segítségével történő memorizálás* (szavak és kifejezések vizuális képhez, cselekvéshez, hanghoz, tapintáshoz kötése),
- *az emlékezetből való visszakeresés* (strukturált visszahívás),

- *cselekvések felhasználása* (bizonyos fizikai válaszok, mechanikus technikák alkalmazása) (Melléklet: M2.4. Ábra).

#### 2.5.2.2. Kognitív stratégiák

A kognitív stratégiák közvetlenül a tanulás folyamatának információfeldolgozó szakaszában játszanak szerepet. Ezek azok a stratégiák, amelyekkel értelmet adunk a tanulásnak, elemezzük az új információt, analizáljuk, rendszerezünk a nyelvi inputot. A kognitív stratégiák széles skálán mozognak, ezért azok nemcsak a nyelvi input feldolgozásában, hanem a nyelvi output megteremtésében is segítik a nyelvtanulót. Oxford (1990:44) a kognitív stratégiáknak négy alcsoportját különböztette meg:

- *gyakorlás* (ismétlés, hangok vagy az írásrendszer formális gyakorlása, minták és formulák használata, ismert elemekkel hosszabb mondatok kombinálása, gyakorlás természetes úton),
- *üzenet fogadása és küldése* (a főbb gondolatok megragadása hallás vagy olvasás közben, források felhasználása),
- *analizálás és következtetések levonása* (deduktív következtetés, kifejezések elemzése, kontrasztív elemzés, fordítás, transzferálás),
- *az input és az output rendszerezésével kapcsolatos stratégiák* (jegyzetek készítése, összefoglalók gyártása, fontosabb információk, kulcsszavak kiemelése, aláhúzása) (Melléklet: M2.5. Ábra).

A kognitív stratégiák gyakori használatával nő a nyelvtanuló önbizalma, jobb teljesítmény elérésére képes.

#### 2.5.2.3. Kompenzációs stratégiák

A kompenzációs stratégiák csoportján azoknak a stratégiáknak a körét érti, amelyek a nyelvelsajátítás folyamatában a tudásbeli hiányosságokból fakadó nehézségek leküzdésében segítik a nyelvtanulót. Oxford (1990:48) a kompenzációs stratégiáknak két alcsoportját különböztette meg (Melléklet: M2.6. Ábra):

- az intelligens *találgatás* (nyelvi és egyéb gondolatmenet használata). A találgatás például a szövegolvasásban jelentkező nyelvi hiányosságok áthidalására kiválóan alkalmas kompenzációs stratégia. A találgatás stratégiájának használatával a nyelvtanuló anélkül, hogy rögtön a szótárhoz nyúlna segítségért, megpróbálja kitalálni az ismeretlen szó jelentését a szövegkörnyezetből.
- a beszédben és írásban jelentkező *hiányosságok leküzdése* (az anyanyelv azonos hangzású szavai sokszor segítik a célnyelvi kifejezések megtanulását, segítségkérés, mimika és gesztusok használata, a kommunikáció teljes vagy részleges elkerülése, a téma szelektálása, az információ bizonyos elemeinek elhagyása, szavak egyszerűbb rövidítésekkel való kifejezése, új szavak alkotása). A körülírás pl. egy olyan tipikus kompenzációs stratégia, amelyet a nyelvtanuló a sikeres kommunikációs cél elérése érdekében használ.

#### 2.5.2.4. Metakognitív stratégiák

Oxford (1990:137) a metakognitív stratégiáknak három fő csoportját különböztette meg (Melléklet: M2.7. Ábra). Ezek azok a stratégiák, amelyek használatával összpontosítunk a megtanulandó anyagra, szervezzük és tervezzük a tanulást:

- *a tanulásra összpontosító* (a már ismert anyag áttekintése, a figyelem, a beszéd késleltetése),
- *a tanulás megtervezése és megszervezése* (a stratégiák használatának megbeszélése másokkal, a tanuláshoz szükséges fizikai környezet megteremtése, hosszú- és rövidtávú célok megfogalmazása, a nyelvi feladat céljának megragadása, a nyelvi feladat megtervezése, gyakorlási lehetőségek keresése),
- *a tanulás értékelésével* (önmegfigyelés, a nyelvtanuló saját tudásának ellenőrzése, a hibák elkövetésének megfigyelése, képessé válni arra, hogy a hibákat megfigyeljük, mikor, hol és milyen gyakorisággal követtük el, képessé válni saját magunk kijavítására, a nyelvi teljesítmény és eredmények alapján önértékelést végezni) kapcsolatos stratégiai alcsoport. A nyelvtanuló ennek a stratégiának a használatával képes a saját tanulását önállóan, tudatosan irányítani,

illetve a tanulására kedvezőtlen hatással levő feltételeken változtatni. Az önkontroll és a figyelem a nyelvi kifejezések pontosságára, a nem pontos kifejezések (kiejtés, nyelvtani szabályok) pontossá formálására vonatkozik.

Bár a stratégiák osztályozása nem követ hierarchikus sorrendet, mégis a metakognitív stratégiák alcsoportja ellenőrző-szabályozó funkciója miatt kiemelt helyet kapnak a stratégiák csoportjában. Cohen szerint a metakognitív stratégiáknak három speciális tulajdonsága van, amely ezt az alcsoportot megkülönbözteti az összes többi stratégiától (2000:14).

A metakognitív stratégiák célirányultsága egyfajta használhatóságot kölcsönöz ennek a stratégia fajtának, hiszen a nyelvtanuló a feladat típusának megfelelően választja meg az adott stratégiát.

A metakognitív stratégiák a tanulás előfázisának is tekinthetők, hiszen a tanulás tervezése szempontjából különös fontosak a nyelvtanuló számára, mert segítik abban, hogy a lehető legkevesebb idő-és energiaráfordítással birkózzon meg a megtanulandó anyaggal.

A metakognitív stratégiák egyfajta önértékelő elemmel rendelkeznek, ezért az egyén tanulási stílusához kötötten működnek, következetes használatuk nehézkes.

#### **2.5.2.5. Szociális stratégiák**

Az ember bármilyen nyelvet csak mások társaságában, kommunikáció által képes elsajátítani, a kommunikáció során másokkal kapcsolatba lépve szociális stratégiákat használ. A nyelvtanulás során elkerülhetetlen, hogy a nyelvtanuló akár anyanyelvi környezetben, akár tanórai keretek között célnyelven kommunikáljon. Oxford (1990:145) a szociális stratégiáknak három fő csoportját különböztette meg (Melléklet: M2.8. Ábra):

- *a kérdések felvetése (tisztázásra és igazolásra szolgáló),*
- *együttműködés a csoporttársakkal és az anyanyelvi beszélővel,*
- *együttérzés másokkal a kulturális megértés érdekében, valamint mások gondolkodásának és érzelmeinek megértése.*

A célnyelven történő intenzív kommunikáció érdekében a jó nyelvtanuló megragad minden lehetőséget, hogy akár az anyanyelvi beszélővel, akár az osztálytermi foglalkozások



alatt az osztálytársakkal vagy a tanárral kommunikáljon. Képes a versenyt átalakítani együttműködéssé, képes az empátikus képességeit a másokkal való együttműködés céljából felhasználni, mások gondolkodásának és érzelmeinek megértésével fejleszteni a célnyelv kultúrájához való alkalmazkodását.

#### **2.5.2.6. Affektív-érzelmi stratégiák**

Az olyan affektív-érzelmi stratégiák, mint a szorongás, a motiváció, az attitűdök, a hitek és értékek nagymértékben befolyásolják a nyelvtanulást. Használatuk arra mutat rá, hogy a nyelvtanuló rendelkezik-e azzal az emocionális igénnyel, amellyel képes saját érzelmeit kontrollálni, a nyelvvel kapcsolatos szorongásait redukálni, képes mozgósítani azokat az érzelmeit, amelyek nyelvtanulásra ösztönzik és bátorítják. A sikeres nyelvtanuló képes tudatosan kezelni és kontrollálni azokat a negatív érzelmeket és attitűdöket, amelyek visszavethetik nyelvtanulását (1990:140). A szorongás például nemcsak hátrányára, de előnyére is válhat a nyelvtanulónak. Oxford (1990: 144) az affektív-érzelmi stratégiáknak három alcsoportját különböztette meg (Melléklet: M2.9. Ábra):

- *a szorongás csökkentése* (mély lélegzés, relaxáció zenével, filmnézéssel, meditáció),
- *saját magam ösztönzése* (olyan feladatok elvégzésével, amelyek rizikóval járnak, önmagam időszakos megjutalmazása egy jó feladat elvégzése vagy egy sikeres vizsga letétele után),
- *ideális érzelmi állapot beállítása* (saját érzelmek, reakciók, attitűdök feljegyzése, azok másokkal történő megbeszélése).

#### **2.5.3. Egyéb osztályozások**

Kozéki és Entwistle (1986) más típusú osztályozást javasolt. Mélyreható, szervezett és mechanikus stratégiákat különböztetett meg. A mélyreható stratégia az ismeretszerzés mélyebb útja, ilyenkor összefüggésekre vagyunk kíváncsiak, új ismereteket kötünk a régiekhez. Ezzel szemben a mechanikus stratégiának (reprodukáló stratégia) nem az

ismeretszerzés a célja, csupán az ismeretfelidézés, ezért nem törekszik hosszú távú ismeretszerzésre. A szervezett stratégia a tanulás rendszerességével, a tanulás megszervezésével van összefüggésben.

Ezen kívül a stratégiákat szokás a négy készség tanulása során alkalmazott technikák alapján csoportosítani. Így megkülönböztetjük a hallásértés, az olvasáskészség, a beszédértés, az íráskészség, a szókincs-elsajátítás, a nyelvtan és a fordítás során alkalmazott stratégiákat.

## **2.6. Kommunikációs stratégiák**

Az eredményes nyelvtanulás egyik végterméke a beszéd, amely nyelvtudásunk adott állapotát és szintjét tükrözi egy adott pillanatban. Kínai nyelven megszólalni azért sem könnyű feladat, mert a célnyelv fonetikája, hangrendszere, intonációja, a hangsúlyok kombinációja nem ösztönös elsajátítás terméke, hanem tudatos tanulás eredménye. Amennyiben sikerül is a jó kiejtést elsajátítani, még mindig sokszor kerülhetünk olyan helyzetbe, hogy a homonimákból adódó kiejtésbeli hasonlóságok és a tónusok értelem megkülönböztető funkciója miatt nem tudjuk elfogadhatóan kiejteni és kifejezni azt, amit szeretnénk. Az, hogy ki hogyan, milyen stratégiák használatával oldja fel a beszéd hiányosságainak nehézségeit, egyéntől függő. A kommunikációs stratégiákra is igaz az a megállapítás, hogy minden nyelvtanuló saját egyéni repertoárral rendelkezik azok használatát illetően. A nyelvtanulási stratégiák a nyelv *elsajátítása* során használt egyéni technikák, a kommunikációs stratégiák viszont olyan nyelvhasználati stratégiák, amelyet a nyelvtanuló az adott nyelv *használata* során vesz igénybe. A kommunikációs stratégiák kutatása arra próbál választ keresni, hogy a nyelvtanuló kommunikációja megvalósítása érdekében beszéde során milyen technikákat, a stratégiáknak milyen palettáját veszi igénybe.

### **2.6.1. A kommunikatív kompetencia fogalma**

„A kommunikatív stratégiák voltaképpen a kommunikáció stratégiái” (Bárdos, 2000: 196). A nyelv megtanulása nemcsak készségszerzést, hanem készséghasználatot is jelent. Többé-kevésbé képesek vagyunk egy működőképes kiejtés, a megtanult nyelvtani szabályok

ismeretével, a szókinccsel megalkotni mondanivalónkat, és azokat egy bizonyos szituációban valamennyire koherensen és összefüggően előadni, gondolatainkat idegen nyelven kifejezni, és anyanyelvi vagy nem anyanyelvi beszélővel a célnyelven kommunikálni.

Fillmore (1979) a kommunikatív kompetencia fogalmán olyan képességet értett, amelynek birtokában képes valaki jól és folyamatosan beszélni egy nyelvet, képes a beszéd hosszának, összetettségének koordinálására, a releváns dolgok kontextusba helyezésére, kreatívan megalkotni a nyelvet.

A nyelvi tartalom és a nyelv funkcionális használatának modellje legteljesebben Canal és Swain kommunikatív kompetenciamodelljében (1980) kapcsolódott össze. A kutatók olyan négyelemű modellt alkottak, amelyben a grammatikai kompetencia, a szociolingvisztikai kompetencia (a célnyelv szociokulturális szabályainak ismerete és használata, a diskurzus szabályainak ismerete, a társalgási és udvariassági formák ismerete), valamint a beszéd- és szövegalkotói kompetencia (a beszéd megfelel a koherenciának) mellett negyedik komponensként megjelent a stratégiai kompetencia.

A nyelvtani készségek egyedül azt képesek magyarázni, hogy bizonyos lexikai egységeket, szabályokat hogyan vagyunk képesek betartani, mondat szinten milyen tudással rendelkezünk, viszont nem képesek magyarázni azt, hogy a beszélő hogyan képes a megtanult nyelvtani készletét, nyelvtani tudását kommunikáció közben használni, alkalmazni.

A beszédképesség nemcsak beszédhasználatot jelent, hanem az adott célnyelv kultúrájának ismeretét is. A célországról gyűjtött kulturális információk halmazán és tudásán túl a kulturális kompetencia birtokában a nyelvtanuló képes a társadalmi elvárásoknak, az adott szituációnak megfelelő társadalmi magatartást produkálni, frázisokat, beszédfunkciókat és beszédszándékot kifejezni. Az anyanyelvi környezet a kulturális kompetencia elsajátítási folyamatának kiváló terepe, a nyelvtanuló megtapasztalja a célnyelvi környezetet, és megtanul beszélni a célnyelv kommunikálójával.

Stratégiai kompetencián a nyelvtanuló azon kommunikációs stratégiáit értjük, amellyel a három kompetencia területén jelentkező hiányosságokat, verbális és nem verbális stratégiák segítségével képes leplezni, kompenzálni, áthidalni. Egy nem anyanyelvi beszélő az anyanyelvi beszélőhöz képest valamennyi komponensben hiányosságokat mutat, de

igyekszik azokat legyőzni, vagy legalábbis igyekszik csökkenteni azt a távolságokat, amely közte és az anyanyelvi beszélő között húzódik. Körülírjuk a bonyolult vagy ismeretlen szót, vagy szinonimákkal fejezzük ki mindazt, amit nem tudunk, vagy új szót alkotunk. Töltelékszavakat használunk, hogy időt nyerjünk gondolataink összerendezéséhez. Időt nyerhetünk azáltal is, hogy abbahagyjuk a mondatot, vagy megismételjük ugyanazt a szót. A hiányosságok pótlására alkalmas a gesztus, a mimika.

A stratégiai kompetenciának nemcsak kompenzációs jellegét emelte ki a két szerző, hanem azok egyfajta tudatos természetét, mivel ezek a nyelvtanuló egyfajta tudását feltételezik a kommunikációs stratégiákról. A két kompetencia közötti különbséget a két kompetencia célja tekintetében lehet megfogalmazni (Tarone, 1980). A stratégiai kompetencia szerepe jobban köthető a kommunikáció végrehajtó fázisához, beszédünk megtervezéséhez, a kommunikáció céljának kijelöléséhez és értékeléséhez. A stratégiai kompetencia a nyelvi produktum megteremtésében a kommunikatív stratégiák kognitív és metakognitív használatát jelenti, ezek mindegy körbeveszik és segítik a többi kompetencia használatát.

A stratégiai kompetencia funkcióját tekintve sok hasonlóságot mutat a nyelvtanulási stratégiák működésével, mert a nyelvtanulónak mindazokra a jártasságaira és készségeire mutat rá, amelyekkel képes a kommunikációs zavarokat elhárítani.

A nyelvtanítás gyakorlatában a kommunikatív nyelvtanítás metodikája vállalkozott arra, hogy a legátfogóbban és legteljesebben kezelje a négy komponens fejlesztésének egyensúlyát.

### **2.6.2. A kommunikációs stratégia definíciója**

A kommunikációs stratégiák definíciójának meghatározásával Tarone (1980), Corder (1977), Stern (1983), Faerch és Kasper (1983) foglalkozott.

Tarone (1980) az első, aki éles határvonalat húz a nyelvhasználati stratégiák két csoportja, a produkciós és a kommunikációs stratégiák közé. A produkciós stratégiák elsősorban nyelvészeti és szociolingvisztikai kompetencia fejlesztését célozzák meg, míg a kommunikációs stratégiák arra fókuszálnak, hogy az átadni kívánt információ mind a

hallgató, mind az olvasó számára értelemmel bírjon és informatív legyen. A kommunikációs stratégiát a következőképpen definiálja: „Két beszélő kölcsönös kísérlete arra, hogy megegyezzenek egy jelentésben, olyan helyzetekben, amikor nincsenek mindketten birtokában a szükséges jelentés struktúráknak.” (Faerch és Kasper, 1983:2).

Corder (1981) kommunikációs stratégiákon a beszélőnek olyan a kommunikáció alkalmával alkalmazott szisztematikus technikáinak alkalmazását érti, amelyeket azért eszközöl, hogy a problémával való szembesüléskor is megpróbálja értelmesen kifejezni magát. A kommunikációs stratégiák a kommunikáció speciális stratégiái. Corder így fogalmaz: „a beszélő által alkalmazott szisztematikus módszer, melyet arra használ, hogy kifejezze a jelentést, amikor valamilyen nehézséggel találja magát szemben.” (Bialystok, 1990:3). Szintén a stratégia speciális módjára utal a Stern-i (1983) meghatározás is, „módszerek a nehézségekkel való megbirkózásra egy nem tökéletesen ismert második nyelvvvel való kommunikáció során” (Bialystok, 1990: 3).

Brown (1980: 87) szerint a tanulási és a kommunikációs stratégiák közé nagyon nehéz éles határvonalat húzni, köztük csupán oly módon lehet különbséget tenni, hogy a tanulási stratégiák a tanulási folyamat input körülményeivel, míg a kommunikációs stratégiák az outputtal vannak összefüggésben.

Cohen (1996) a kommunikációs stratégiákat szintén a nyelvhasználati stratégiák egyik alcsoportjaként definiálta. A nyelvtanulási stratégiák arra fókuszálnak, hogy a nyelvtanuló hozzájusson a célnyelv tudáskészletéhez, a tudás elsajátításához, míg a nyelvhasználati stratégiák azt mutatják meg, hogy a nyelvtanuló a köztesnyelv állapotában hogyan alkalmazza a nyelvet.

Faerch és Kasper (1983) szerint a kommunikációs stratégia az egyénnek a kommunikáció során alkalmazott „potenciálisan tudatos terve annak megoldására, amit egy egyén magának problémaként jelenít meg egy adott kommunikációs cél elérése folyamán” (Bialystok, 1990: 3).

Bár a definíciók részleteikben eltérnek, mindegyik definíció hangsúlyozza a kommunikációs stratégiák problémaorientáltságát, tudatosságát és a szándékoltságát. Ebben a három vonásban hasonlítanak a tanulási stratégiák meghatározásához.

A környezet sokszor befolyásolja a kommunikációs stratégiák használatát. Számos

kutatás bizonyította, hogy az anyanyelvi környezetben zajló nyelvtanulás legfontosabb célja a kommunikáció, míg az osztálytermi környezetben elsősorban a nyelvi tudás elsajátítása az elsődleges.

### **2.6.3. A kommunikációs stratégiák osztályozása**

Tarone (1977) a kommunikációs stratégiák öt csoportját különböztette meg:

- az elkerülés különböző típusai (a téma kikerülése vagy az üzenet elhagyása),
- átfogalmazás (közelítés, új szóalkotás, körülírás),
- tudatos transzfer (átváltás egy másik nyelvre, szó szerinti fordítás),
- segítségkérés,
- mozdulatok. (Faerch és Kasper, 1983: 4–13).

A kommunikációs stratégiák további osztályozása Faerch és Kasper (1983:52–53) nevéhez kötődött. Elsőként redukciós és véghezviteli stratégiákat különböztettek meg. A redukciós stratégiákon belül két csoportot a formális redukciós és funkcionális redukciós stratégiákat (Melléklet: M2.10. Ábra).

A formális redukciós stratégiákat a nyelvtanuló akkor veszi igénybe, amikor el akarja kerülni a hibákat, és beszédében fenn akarja tartani a folyamatosságot. Ebben az esetben a nyelvtanuló egy redukált rendszer segítségével kommunikál annak érdekében, hogy elkerülje azt, hogy nem folyékonyan beszél, vagy azt, hogy helytelen kijelentéseket tegyen. Ezt úgy éri el, hogy tudatosítja a nem megfelelően automatizált (begyakorolt) vagy elméleti szabályokat/elemeket.

A formális redukciós stratégiák típusait a szerint különbözteti meg, hogy azok a nyelvi tartalom melyik szintjén jelentkeznek, lehetnek fonológiai, morfológiai, szintaktikai vagy lexikai szinten jelentkező kommunikációs stratégiák.

A funkcionális redukciós stratégiák használatával a nyelvtanuló redukálja a kommunikációs célt azért, hogy elkerüljön egy problémát. A funkcionális redukciós stratégiák a kommunikációs cél egészére vannak hatással, és előre jelezhető magatartásokkal párosulnak.

A funkcionális redukciós stratégiák altípusai:

- a téma elkerülése,
- az üzenet elhagyása,
- a jelentés helyettesítése.

A redukciós stratégiákkal ellentétben a véghezviteli stratégiák használatával a nyelvtanuló kommunikációs erőforrásai kibővítésével próbálja megoldani kommunikációs problémáját. Ez a stratégia jelentkezhet a kommunikáció folyamatának tervező szakaszában, de a kivitelezés folyamata során is.

Alcsoportjai a következők:

- kompenzációs stratégiák:
  - kódváltás,
  - nyelvek közötti transzfer (átkapcsolás),
  - nyelvek közötti/nyelven belüli átkapcsolás,
  - nyelvek közötti kapcsolaton alapuló stratégiák:
    - köztesnyelv szabályainak túláltalánosításából fakadó általánosítás,
    - parafrázis (köriírás),
    - kitalált szó (szóalkotás),
    - újrastrukturálás,
  - együttműködési stratégiák,
  - nem nyelvtani stratégiák,
- visszahívási (helyrehozási) stratégiák.

## 2.7. A nyelvtanulási stratégiák választását befolyásoló tényezők

Nyelvtanulásunkat sok tényező befolyásolja. Rubin (1975) a feladat, a nyelvtanuló életkora, a tanulói stílus, a kulturális különbségek tényezőit említette. Bialystok a személyiségtényezőkön kívül olyan környezethez kapcsolható tényezőket is ide sorolt, mint a tanulás időtartama vagy a tanítási módszer. Oxford és Ehrmann (1993) a nyelvtanulást befolyásoló tényezők felosztásában más osztályozást alkalmazott: kockázatvállalás, kétértelműség tolerálása, előzetes nyelvtanulási tapasztalat.

Általában elfogadott a nyelvtanulás individuális vagy tanulói tényezői alá olyan

tényezőket sorolni, mint a nyelvtanuló életkora, neme, kulturális háttere, a nyelvérzék, az intelligencia, nyelvtanulási stílus, motiváció, előzetes nyelvi tapasztalat. A tanulói tényezők között vannak bizonyos elemek, amelyek a nyelvtanulás során módosítható faktorok, ilyen a motiváció, az attitűdök, a nyelvtanulásról vallott hitek, a tanulási stratégiák és a kognitív stílus. Nem módosítható elemek az életkor, az intelligencia, a nyelvérzék, a korábbi nyelvtanulási tapasztalat.

A nem tanulói tényezők alá általában környezeti tényezőket sorolnak, ezek lehetnek intézményes tényezők (iskolával, oktatási rendszerrel kapcsolatos elemek) és iskolán kívüli tényezők, mint például a szülők iskolázottsága, regionális különbségek, gondolkodási képességek.<sup>32</sup>

Ellis (1994) elismeri, hogy az egyéni tényezőknek, mint az életkor, a nyelvtanulási képesség, a megismerési mód, a motiváció, a nyelvtanuláshoz való hozzáállás nagy szerepe van a második idegen nyelv elsajátításában.

A nyelvtanulói tényezők egyéni kombinációja határozza meg a nyelvtanulási stratégiák kiválasztását és használatát. A stratégiák kiválasztásában az állandó tényezők hatásán túl a nagyobb súllyal tehetők felelőssé a változó tényezők, a motiváció, a tanulói stílus, ezért ezek fejlesztése a nyelvtanulás sikerességében elsődleges fontosságú. Bár hangsúlyozzuk: a stratégia nem gyógyszer, csak módszer.

Azáltal, hogy a nyelvi feladatnak megfelelő nyelvtanulási stratégia kerül kiválasztásra növelhető a nyelvi teljesítmény, és kidolgozható egy stratégiai kompetencia (Skehan, 1998). Az egyedi feladathoz illesztett, az egyéni tanulói stílusnak megfelelően kiválasztott stratégia teljesítményjavító tényező lehet a nyelvtanulásban (Cohen, 2003). Bár minden egyes nyelvtanuló valamennyire rabja saját nyelvtanulási szokásának, a stratégiák tudatos „kihasználásával” azok egyénre formázhatóak, alakíthatóak.

---

<sup>32</sup> Elsősorban kétnyelvű nyelvtanulóknál a további nyelvek elsajátítása más stratégiaválasztást eredményez, ezért szükséges egy harmadik tényező a metanyelvi tudatosság tényezőjének figyelembe vétele is (Bíró, 2011).



### 2.7.1. A nyelvtanulási stratégiák állandó faktorai

A továbbiakban sorra vesszük mindazokat az állandó tényezőket – életkor, nem, nyelvérzék, kulturális háttér – amelyek szerepet játszanak a stratégiaválasztásban. Az ismertetés során igyekszünk bemutatni azokat az empirikus kutatásokat, amelyek az adott tényező és a stratégiaválasztás összefüggését vizsgálták. Mindezek után térünk át a változtatható faktorok, a motiváció, a tanulói stílus és az affektív érzelmi-tényezők ismertetésére.

#### 2.7.1.1. Életkor

Már közel harminc éve folyik vita arról, hogy vajon a korai életkorban elkezdett nyelvtanulás fogékonyabbá és sikeresebbé teszi-e a nyelvtanulót a későbbi életkorban. A mai napig nem született megnyugtató válasz arra, hogy a korai életkorban elkezdett nyelvtanulás valóban pozitívan hat a későbbi életkorban a nyelvtanulásra.<sup>33</sup>

Amennyiben jobban meg akarjuk érteni az idegen nyelv tanulásának az életkorral való kapcsolatát, érdekesebb úgy feltenni a kérdést, hogy mi az az optimális életkor, amikor érdemes elkezdeni az idegen nyelv tanulását. Számos elmélet született az életkor és a nyelvtanulás kapcsolatának magyarázatára.<sup>34</sup> Az elméletek azt állapították meg, hogy a gyerekkori és a felnőttkori nyelvelsajátítás más folyamat eredménye, és mind a kettő speciális tulajdonságokkal rendelkezik. Burstall (1974) nagymintán végzett longitudinális vizsgálata nem igazolta azt az állítást, hogy a fiatalabb korban elkezdett nyelvtanulásnak minden készség tekintetében tartós előnyei lennének az idősebbekkel szemben. Igaz, hogy a nyelvet korábban elkezdő nyelvtanulók két év elteltével beszédben és hallásértésben még mindig előnyt mutattak azokkal a társaikkal szemben, akik később kezdtek el nyelvet tanulni, viszont négy évvel később már csupán a hallásértésben értek el jobb eredményeket később

---

<sup>33</sup> Az Európai Unió állásfoglalása szerint szorgalmazni kell „az idegennyelv-tanulás minél korábbi életkorban történő bevezetését.” (Vágó, 2001). A 19. században Montaigne, Erasmus, Locke szintén a korai nyelvtanulás előnyei mellett érvelt. (Stern, 2009:361)

<sup>34</sup> A neorológus Penfield, aztán a nativisták Chomsky, Lenneberg, McNeill és mások.

kezdő társaiknál.<sup>35</sup>

Az életkor és a nyelvtanulás kapcsolatának összefüggését vizsgáló kutatások eredményei arra mutattak rá, hogy minden korosztálynak megvannak a saját életkori sajátosságából adódó előnyei és hátrányai. Mivel a 3–10 éves korosztály közelebb áll a nyelvelsajátítás természetes és problémamentes állapotához, ezért ez a korcsoport a kiejtés elsajátításában jobb eredményeket mutat a felnőttek korosztályához képest (Oyama, 1976).<sup>36</sup> A fiatalabbak beszédben hamarabb érnek el az anyanyelvi beszélőhöz hasonló kiejtést és folyamatosságot, míg idősebb társaik már kevésbé (Ehrmann és Oxford, 1989). Ugyanerre az eredményre jutott Fatman is (1975), csak annyi kiegészítéssel, hogy az idősebb nyelvtanulók a morfológia elsajátításában jobbak fiatalabb társaikhoz képest.

A pubertás korosztály előnye a kognitív képességek használata, és a metakognitív képességek iránti magas fokú érzékenység. Ez az a nyelvtanulói életkor, amikor a nyelvtanulónak már kevesebb esélye van arra, hogy anyanyelvi szintű kiejtést produkáljon (Bárdos, 2000: 262). A pubertás életszakasz a nyelvtanulás kritikus szakaszának is tekinthető (Lenneberg, 1967), mivel olyan fizikai változások következnek be, például az agy elveszti korábbi plaszticitását, amelyek már nem eredményeznek olyan sikeres nyelvtanulást, mint fiatalabb korban. Erre a korszakra tehető az érzelmi szűrő szerepének a felerősödése is (Krashen, 1985), amely lelassíthatja a nyelvelsajátítást, de nem feltétlenül akadályozza meg a felnőttet abban, hogy elsajátítson egy nyelvet.

Az életkori sajátosságokból következik, hogy a gyermekek stratégiahasználata különbözik a felnőttek stratégiahasználatától.

Wong-Fillmore (1976) mexikói gyerekeken végzett vizsgálata a kognitív és a szociális stratégiák szerepének fontosságát emelte ki. A nyelvtanulás kezdeti szakaszában gyerekeknél fontos a szociális kapcsolatok kiépítése, erősítése, s kevésbé fontos magának a nyelvnek a tanulása.<sup>37</sup>

---

<sup>35</sup> Burshall 1964 és 1974 között végezte ezt a követéses vizsgálatot 17.000 gyereken. (Stern, 2009: 364–365).

<sup>36</sup> Oyama (1976) hatvan olasz anyanyelvű bevándorló gyereket vizsgált. Hangosan kellett felmondaniuk egy történetet, majd a gyerekek kiejtését egy ötfokozatú skálán értékelte (Griffits, 2008: 35).

<sup>37</sup> Wong-Fillmore az angol nyelv tanulása során a kommunikációs kompetencia fejlődését vizsgálta öt 5 – 7 éves mexikói gyermeknél kilenc hónapon keresztül. Mindegyik gyermeknek volt egy anyanyelvi párja, akivel egy órát beszélgetett. (Skehan, 1989:73).

Chesterfield és Chesterfield tanulmánya (1985) azt vizsgálta, hogy a második nyelv tanulásának előrehaladtával miként változik a gyerekek stratégiahasználata. Elsőként a receptív stratégiák jelentek meg, az ismétlés, a memorizálás és a formai kifejezések használata, a későbbiekben olyan stratégiák, amelyek interperszonális kapcsolatok kiépítésével voltak kapcsolatosak, mint a segítségkérés egy másik személytől, kérdések felvetése tisztázás céljából, és csak legvégül jelentek meg a metakognitív stratégiák.<sup>38</sup>

Brown tanulmánya (1980) a tanulási stratégiák életkorral való kapcsolatáról azt állapította meg, hogy a gyerekek által használt stratégiák egyszerűek, az idősebbek komplexebben, kifinomultabban és flexibilisebben kezelik a stratégiákat. Az idősebb és tapasztaltabb korosztály absztrakt gondolkodása fejlettebb, az első nyelv elsajátításában a szókincs nagyobb, ezért a stratégiákat is sokkal flexibilisebben használják. A felnőttkorban elkezdett nyelvtanulás előnyére írható, hogy ez a korosztály gyorsabban halad a nyelvtanulás kezdeti szakaszában, mint fiatalabb társaik (Snow és Hoefnagel–Hohle, 1978). Felnőtteknél a kialakult gondolkodásmód előnyt jelent az olvasás, az íráskészség fejlesztése területén a másik két korosztállyal szemben. A felnőtteknek nyelvtanulásukkal kapcsolatban általában konkrét, világos céljaik vannak.<sup>39</sup> Míg gyerekeknél az ismétlés csupán gépies, monoton ismétlés, addig az a felnőttek számára aktív, minden részletre kiterjedő folyamatot jelent.

Az idősebb és felnőtt nyelvtanulók a kifinomult stratégiák használatával képesek magukat túllendíteni a nyelvtanulás kezdeti nehézségein, gyorsabban és hamarabb sajátítják el a szókincset és a nyelvtant fiatalabb társaikhoz képest (Ehrmann és Oxford, 1989).

Ellis (1997) a második idegen nyelv elsajátításának sikerességében elért különbségeket a nyelvérzék, a motiváció és a tanulási stratégiák változatos kombinációjának fokában és hatásában vélte felfedezni és kevésbé az életkor meghatározó szerepében. Bizonyos támogató stratégiák használatával az idősebb korosztály segíthető az idegen nyelv gyorsabb elsajátításában (Macaro, 2008).

Egyértelmű válasz tehát nem mutatkozik annak alátámasztására, hogy előnyösebb

---

<sup>38</sup> Chesterfield és Chesterfield 14 mexikói–amerikai gyereket vizsgált kétnyelvű osztályteremben (Ellis, 1994: 555).

<sup>39</sup> Brown: három korosztályt vizsgált annak érdekében, hogy az életkor ténylegesen mennyiben befolyásolja a stratégiaválasztást és használatot. A három korosztály: gyerekek, fiatalok és felnőttek.

elkezdeni gyerekként egy nyelvet, mint felnőttként.

Az életkor kérdését nem érdemes a többi egyéni tényező hatásától – a motiváció, az idegen nyelvi tanuláshoz való hozzáállás, a tanulási stílus – függetlenül vizsgálni.

#### **2.7.1.2. Nemek közötti különbség**

A nyelvtanulással kapcsolatos másik tévhit abból táplálkozik, hogy a férfiakhoz képest a nők jobb nyelvtanulók. Azok a kutatások, amelyek a nemek közötti különbségből adódó eltéréseket vizsgálták, valóban kimutattak néhány eltérést a nők és a férfiak stratégiahasználata között.

A nők többet és flexibilisebben, míg a férfiak kevesebbet és nem olyan rendszerességgel használják a stratégiákat (Oxford, Lavine, Felkins, Hollaway, Saleh, 1996). A nők négy stratégiatípust használnak többet és gyakrabban, mint a férfiak: a nyelvtanulással általánosan összefüggő stratégiákat, a nyelv funkcionális gyakorlásával kapcsolatos stratégiákat, a nyelvtanulás közben alkalmazott saját menedzselési és nyelvhasználat céljából a kommunikációs stratégiákat.

Egy másik kutatás szintén azt állapította meg, hogy a nők a kommunikációs stratégiákat előnyben részesítik férfitársaikhoz képest, s a kommunikáció során szignifikánsan sokkal több stratégiát használnak férfi társaiknál (Nyikos, 1987). Ennek a stratégiának a preferálását támasztja alá az, hogy a nők jobb eredményeket produkálnak a szóbeli nyelvi tesztek eredményeiben (Bárdos, 2000). A lányok az íráskészség tesztjein mért eredményeikben magasabb teljesítményt mutattak a fiúkkal szemben (Csapó, 2001).

A nők az érzelmi stratégiák használatában is eltérnek a férfiaktól abban, hogy saját tudásbeli hiányosságaik megítélésekor sokkal több érzelmi stratégiát használnak, mint a férfiak (Young és Oxford, 1997).

Oxford és Nyikos (1989) kutatásukban arra az eredményre jutottak, hogy a nők szignifikánsan gyakrabban használnak olyan tanulási stratégiákat, mint a formacentrikus gyakorlás vagy az információszerzés szociális faktorával közvetlenül kapcsolatban álló stratégiákat. A nők azért használják többet és gyakrabban ezeket a stratégiákat, mert erős szociális orientációval rendelkeznek, nyelvtanulásukat kevésbé a versenyszellem motiválja,

sokkal inkább az együttműködés, így sokkal jobban tudnak alkalmazkodni a társadalmi normákhoz, mint a férfiak. A nők sokkal érzékenyebbek és sokkal inkább motiváltak arra, hogy jobb osztályzatot kapjanak, sokkal inkább vágnak valamifajta szociális elfogadásra, és jobban meg akarnak felelni a társadalom elvárásainak, s a társadalomtól visszaigazolást a jobb eredmények elérésétől várnak (Oxford, Nyikos, Ehrmann, 1988). A nők célorientáltak, hajlamosabbak egyedül tanulni, összegezni az olvasottakat, és bizonyos szavakat értelmezni (Nyikos, 1990). A nők fontosabbnak tartják saját nyelvtanulásukat, ezért több időt szánnak arra (Gu, 2002).

Nem minden kultúrában bizonyult az igaznak, hogy a nők többet használják a szociális stratégiákat (Green és Oxford, 1995).<sup>40</sup> Az angol nyelvet tanuló kínaiak körében viszont pont az igazolódott, hogy a nők voltak azok, akik a kognitív, kompenzációs, metakognitív és szociális stratégiák használatában felülmúlták férfitársaikat (Goh és Kwah, 1997).

Ehrmann és Oxford (1989, 1990, 1995) kutatásukban azt állapították meg, hogy a személyiség típusok és a stratégiahasználat között nagyobb összefüggésekre lehet bukkanni, mint a nemek közötti különbségek vizsgálatából.

Ahhoz, hogy megnyugtató eredménnyel lehessen alátámasztani a nemek közötti különbségeket további kutatásokra van szükség (Bárdos, 2000: 264).

### **2.7.1.3. Nyelvérzék**

A nyelvi rátermettség vagy nyelvérzék kérdése kapcsán szintén él az a tévhit, hogy egyesekben lappang egy nyelvi rátermettség nevezetű gén, amely az egyént a nyelvtanulásban isteni adottságokkal ruházza fel és teszi sikeressé nyelvtanulását. A nyelvérzék egy négy komponensből, készségből álló rendszer: fonetikai kódolási képesség, induktív nyelvtanulási képesség, nyelvtani érzékenység, asszociatív memória (Carroll, 1981).

A nyelvérzék és a nyelvi teljesítmény között nagyon szoros összefüggés van (Ehrmann és Oxford, 1995). Skehan (1989) is hasonlóan vélekedik, amikor úgy érvel, hogy ez az a

---

<sup>40</sup> Puerto Rico-i férfiakra viszont az jellemző, hogy több a szociális stratégiát használnak, mint a nők. Például: Tv nézés.

képesség, amely a leginkább képes befolyásolni a nyelvtanulás sikerességét. A nyelvérzék kapcsán nagy egyéni különbségek mutatkoznak, vannak bizonyos nyelvtanulói típusok, akik egy idegen vagy második nyelv elsajátításában sokkal sikeresebbek másoknál.

A nyelvérzékkel kapcsolatos egyéni különbségek mérésére nyelvérzékmérő teszteket dolgoztak ki.<sup>41</sup> Magyarországon Ottó István nevéhez fűződik a Magyar Egységes Nyelvérzékmérő Teszt (MENYÉT) kidolgozása, de ez csak igen későn 2002-ben vált a nyelvérzék mérőjévé.

#### **2.7.1.4. Kulturális háttér**

Egyes kutatások arra keresik a választ, hogy a stratégiák használatában a különböző kulturális háttérrel rendelkező nyelvtanulók között milyen különbségek vannak. A kulturális különbségekre fókuszáló vizsgálatok a kulturális különbségeket nemcsak az ázsiai és nem ázsiai relációban mérték, hanem kisebb hatókörben is létező különbségekre is rámutattak.<sup>42</sup>

A nyelv elsajátítása érdekében a különböző kulturális háttérrel rendelkező tanulók különböző típusú nyelvtanulási stratégiákat használnak (Yang Yi 杨翼, 1998; Wen Qiufang, Wang Lifei, 文秋芳, 王立非, 2004).<sup>43</sup> A tanulási stratégiák és a tanulási módszerek kiválasztása szorosan összefügg azzal a környezettel, amelyhez az egyén tartozik (Young, 1987).

Az ázsiai származású diákokra nemcsak a hagyományos stratégiákhoz való ragaszkodás, hanem a bevált, begyakorolt hagyományos nyelvtanítási módszerekhez való ragaszkodás is jobban jellemző, és kevésbé hajlamosak arra, hogy új módszereket próbáljanak ki (O'Malley, 1987). Az ázsiai nyelvtanulók előnyben részesítenek olyan hagyományos stratégiákat, mint a

---

<sup>41</sup> További nyelvérzékmérő tesztek: Modern Language Aptitude Test MLAT (J.B.Caroll Sapon, 1959), Elementary Modern Aptitude Test, Language Aptitude Battery.

<sup>42</sup> Oxford (1996) kutatása azt állapította meg, hogy a keleti-európai országokból érkező nyelvtanulók a tisztázó stratégiák használatát gyakrabban veszik igénybe, ami azt jelenti, hogy hajlamosabbak kérdéseikkel félbeszakítani a tanóra menetét nyugat-európai társaikhoz képest.

<sup>43</sup> A kínai és az európai nyelvtanulók közötti további különbség, hogy a kínai nyelvtanulók a nyelv elsajátításában nagyobb szerepet tulajdonítanak a szorgalomnak, az önbizalomnak, bíznak saját magukban, hisznek abban, hogy ha szorgalmasak, biztosan előrejutnak nyelvtanulásukban.

memorizációs, a magolós technika (szavak, szövegek memorizálása) a kevésbé hagyományos stratégiákkal szemben.

Nemcsak a módszerek tekintetében, hanem a négy készség elsajátítása során is életbe lépnek a kulturális különbségek. A kínai nyelvtanulási stratégiák használatát befolyásolja a kulturális háttér, a nemzeti hovatartozás. Az ázsiai és nem ázsiai kultúrkörből érkező kínai nyelvtanulók nyelvtanulási stratégiáinak használata között alapvető különbségek vannak.<sup>44</sup> Az angol és az ázsiai kínai nyelvtanulók nyelvtanulási stratégiáit összehasonlító kutatásban az angolok messzemenően többet használnak nyelvtanulási stratégiákat. A két kultúrkörből származó nyelvtanulók elsősorban a kiegészítő és a kognitív nyelvtanulási stratégiák használatában mutattak szignifikáns eltéréseket, amely az anyanyelvi környezetnek a nyelvtanulásban betöltött fontos szerepére mutatott rá (Chen Xiaofen 陈小芬, 2008).<sup>45</sup> Az ázsiai nyelvtanulók közül a tajvani nyelvtanulókra jellemző, hogy tisztában vannak a stratégiákkal, de azokat kevésbé tudják tudatosan használni.

A nemzetek közötti különbségek a szókincs, az olvasás, a beszéd-készség területén használt stratégiák alkalmazása területén (Griffith és Parr, 2000), de az olvasáskészség és az olvasási technikák használatában is kimutathatóak. Az olvasás és a szóbeli készségek szignifikánsan összefüggnek egymással (Huang és Naerssen, 1987).

A nemzetek közötti különbségek legszembetűnőbben a kommunikáció során alkalmazott stratégiák használatában mutathatóak ki. Az ázsiaiakra kevésbé jellemző az órán való kommunikációs stratégiák használata (Sato, 1982), ami arra vezethető vissza, hogy az ázsiai nyelvtanulók kevésbé autonóm személyiségek, sokkal inkább egy autoriter-irányító figurától függenek (Liu és Littlewood, 1997). A japán nyelvtanulók gyakrabban használnak olyan stratégiákat, amelyek nem a nyilvánosság előtt való kifejezőkészségükkel van összefüggésben, például jobban szeretik, ha a tanár többször kijavítja a hibáikat (Song

---

<sup>44</sup> Qian Yulian és Zhao Qingjun (Qian Yulian, Zhao Qingjun, 钱玉莲, 赵晴菊, 2009) javaslata az, hogy a vizsgálatokban érdemes lenne különválasztani az írásjegyeket használó országokból érkező nyelvtanulókat különválasztani azoktól, akik írásrendszerükben nem használnak írásjegyeket.

<sup>45</sup> Chen Xiaofen (Chen Xiaofen 陈小芬, 2008) 78 fős mintájában japán, koreai, indiai, thai és angol anyanyelvű beszélők vettek részt. Eltéréseket mutatott ki a különböző nyelvi háttérrel rendelkező tanulók és a stratégiák használata között.

Jingjing 宋婧婧, 2008).

A kínai és más nemzetiségű tanulók között a stratégiaválasztást meghatározó kulturális különbségeknek történelmi és filozófiai vonatkozásai vannak. Elég csak a filozófiában Szókratész és Konfuciusz gondolkodásának összehasonlítására gondolni. Konfuciusz a kommunikációban azt a kreatív módszert alkalmazta, hogy kérdéseket tett fel tanítványainak, amelyre a tanítványok kérdéssel válaszoltak. Konfuciusz nem a kérdésekből levont igazságtartalmak meghatározására törekedett, hanem a következtetések levonására, folyamatos reflexiók fenntartására (Hall és Ames, 1987). A Kínában angol nyelvet tanító tanárok sokszor szembesültek azzal a nehézséggel, hogy nem tudtak alkalmazkodni az ázsiai osztálytermek gyakorlatához. A kínai diákok szorgalmasak, barátságosak, jól motiváltak, és a tanárt a pulpituson megerősített hallgatóságként fogadják el. A kínai tanulóknál a tanár modell szerepének túlzott elfogadása, a saját példával való inspirálás elfogadása a kínai tanulókat megfosztja személyiségük órai megmutatásától. A kínaiak gondolkodásában a deduktív gondolkodási mód érvényesül, a meglévő tudás állításaiból újabb állítások levezetéséhez jutnak el (Zhang Hongling 张红玲, 2007). A hagyományos konfuciánus gondolkodás konzekvenciáinak segítségével nyomába eredhetünk azoknak az különbségeknek, amelyek a kínai tanulók osztálytermi passzív hozzáállását megkülönbözteti európai társaik aktív osztálytermi részvételétől (Hinkel, 2001). A gondolkodásukból eredő hagyományok tükröződnek vissza abban, hogy a kínai tanulók jobban kedvelik a gépies magolását, az előadások hallgatását.

A kulturális környezetből adódó minták megnehezítik az Európába érkező kínai tanárok osztálytermi adaptálódásának folyamatát.

### **2.7.2. A nyelvtanulási stratégiák választását befolyásoló változó faktorok**

A motiváció, a nyelvtanulói stílus a nyelvtanuló olyan affektív sajátosságai, amelyek ugyanúgy befolyásolják a stratégiák használatát, mint az állandó változók, annyi különbséggel, hogy ezek a személyiség viszonylagosan állandó, de inkább dinamikus, változó elemei.



### 2.7.2.1. Motiváció

A nyelvtanulás sikerességének egyik legfontosabb feltétele a nyelvtanuló motivációs szintje.

Bár a motiváció nem nyelvspecifikus tényező, a kínai nyelv elsajátításában különös erősséggel és jelentőséggel bír. A nyelvelsajátítás kezdeti szakaszában a nyelvtanulónak a nyelv olyan speciális tulajdonságaival kell megküzdenie, mint a kiejtés vagy a kínai írásjegyek írása. A kínai nyelv tanulása a nyelvtanulás kezdeti szakaszában és későbbi fázisaiban is nagy befektetett erőfeszítést kíván a nyelvtanulótól.

A motiváció hagyományos elméletének megalkotója Gardner és Lambert (1972) a motiváció két típusát az integratív/belső és az instrumentális/eszközös motivációt különböztették meg. A megkülönböztetés alapja a nyelvtanuló kapcsolata a célnyelvi csoporthoz, ahhoz a szociális környezethez, amelyben a nyelvtanuló megtapasztalja a célnyelvi kultúra szimbolikáját, és ahhoz bizonyos érzelmi attitűdökkel viszonyul. Az alapján, hogy ez a szociálpszichológiai környezet mennyire pozitívan ösztönzi a nyelvtanulót kommunikációra a célnyelvi közösséggel, beszélünk integratív motivációról, míg az instrumentális motivációt a nyelvtanulás gyakorlatibb célok irányába mutató attitűdjeivel írhatjuk le, a nyelvtanulást a karrier-ambíciók (jobb állás lehetőségének reménye, vagy akár magasabb fizetés), a nyelvvizsga megszerzésének reménye motiválja. A nyelvtanulónak a motiváció szociális aspektusához köthető eleme az anyanyelvi beszélővel szemben kialakuló attitűdje, az idegen kultúra iránti érdeklődése, amely pozitív attitűd esetén önbizalmat épít fel a nyelvtanulóban, amely aztán pozitívan hat a kommunikatív kompetenciára (Clément, Dörnyei és Noels, 1994).

A motivációról vallott elképzelések a kilencvenes években gyökeresen megváltoztak, és finomodott az eszközös és a belső motiváció közötti éles határvonal is. A kis nemzetekre sokkal inkább jellemző, hogy az adott nyelv elsajátításában az eszközös motiváció dominál, de az instrumentális motivációs indíttatásból vezérelt nyelvtanulás ugyanúgy eredményezhet kiváló nyelvelsajátítást, mint a belső motiváció általi, a hangsúly a motiváció tudatosításán van (Bárdos, 2000: 243).

Míg az ötvenes években a motivációt a célnyelvhez való viszonyulás kapcsán definiálták,

addig a kilencvenes években a motivációt egy komplex folyamatként írták le. Dörnyei (1996) a motivációnak három szintjét különböztette meg: nyelvi, tanulói és a tanuláskörnyezeti szintet. A tanulói szint a tanuló teljesítményszükségletével és sikerorientáltságával áll kapcsolatban. A tanuláskörnyezeti szint a tanulónak a nyelvórákkal kapcsolatos motívumait jelenti, a tananyagot, a feladatokat, a nyelvtanárral való kapcsolatot, az értékelési rendszert, a tanulócsoporthoz dinamikáját (Dörnyei, 2006). Dörnyei úgy gondolta, hogy a második idegen nyelv elsajátításában hajlamosak vagyunk a motiváció két faktorának, a teljesítménynek és az eredményre való törekvés igényének, valamint a múltbeli hibáknak, hiteknak túlzott jelentőséget tulajdonítani. Dörnyei ezért bevezet egy új fogalmat, a nyelvtanuló célnyelvhez való hozzáállásának önfegyelmét, melynek alaposabb megismerése többet mondhat magáról a nyelvtanulási folyamatról. Dörnyei szerint a célnyelv elsajátítása érdekében a nyelvtanuló nemcsak szellemi, de fizikai erőfeszítéseket is hajlandó hozni, ha ehhez kellő önbizalom és a teljesítmény elérésére irányuló folyamatos motiváció párosul.

Dörnyei modelljének másik újítása az, hogy a motivációt egy folyamatmodellben képzele el, amely a nyelvtanulás idő komponensének függvényében állandóan és dinamikusan változik (Dörnyei és Ottó, 1998).

Dörnyei (2001) a motivációhoz nevelési perspektívából közelített és hangsúlyozta, hogy a motiváció szintje és ezzel a tanulói autonómia szintje úgy emelhető, ha egyes osztálytermi foglalkozások keretei között, pl. órán való aktív közreműködés, projektmunka keretében szélesítjük a nyelvtanuló kommunikációs repertoárját.

A magyarországi vizsgálatok gazdag eredményeket hoztak a nyelvi teljesítmény, az osztálytermi foglalkozások motivációra gyakorolt hatásával kapcsolatban, valamint kutatták a motiváció és a nyelvválasztás összefüggéseit bizonyos háttérváltozók beiktatásával.<sup>46</sup>

A stratégiák kiválasztására és használatára a motiváció szintjének, erősségének és ingadozásának szintén befolyása van. A motivált nyelvtanulók a stratégiák széles skáláját használják. Azoknál a nyelvtanulóknál, akik nem használnak sikeres stratégiákat, alulmotiváltság alakul ki, és ez befolyásolja a tanulási folyamat egészét. A tanulók

---

<sup>46</sup> Ebben a témában számos kutatás született (a teljesség igénye nélkül): Nikolov, 1995, 2001, 2002; Nikolov, Nagy, 2003; Dörnyei, 1990; Csizér, Dörnyei, 2002; Dörnyei, Csizér, 2002; Csapó, 2001; Csizér, Dörnyei, Nyilasi, 1999.

nyelvtanulási stratégiáinak kiválasztására a klasszikus osztálytermi nyelvtanítás keretei között a motivációnak van a legdominánsabb szerepe (Oxford és Nyikos, 1989).

#### **2.7.2.2. Tanulói stílus**

A nyelvtanulási stratégiák választását és használatát a nyelvtanulási stílus erősen befolyásolja. Bár hajlamosak vagyunk az „egy ember, egy stílus” alapján a tanulói stílust a nyelvtanulás állandó faktoraként kezelni. „A kognitív stílus olyan különösen kedvelt és állandósult stratégiának nevezhető, amelyet a különböző helyzetektől függetlenül előnyben részesít az egyén” (Szitó, 2005:17). Vannak kutatók, akik a stílusra nem egy biológiailag determinált tulajdonságra tekintenek, hanem olyan flexibilis elemre, amely az adott nyelvi feladat vagy szituáció alapján változtatható az adott nyelvtanulónál (Reid, 1987:100). Vermunt modellje (1994) az egyéni tanulási mintázatot (stílust) szintén változtathatónak tartja, azt nem a hagyományos dimenziók mentén különíti el, hanem a személyiségvonások mellett a tanuló tanulásról alkotott elképzelései, feldolgozó és szabályozó stratégiáinak összefüggési rendszerében (Nahalka, 2006:53).

A tanulói stílusokat általában ellentétpárokból írják le. Holisztikus vs. atomikus, egészes vs. aprólékos (Pask, 1972), mélyreható vs. felszínen maradó nyelvtanuló típus (Entwistle, 1981), konvergens vs. divergens (Hudson, 1966), impulzív vs. reflektív típus (Kagan, 1965). A Kagan-féle tanulói típus a reflektív és az impulzív mind az első nyelvet elsajátító gyermekeknél, mind a második nyelvet tanuló felnőtteknél megfigyelhető (Sewell, 2003). A reflektív stílusban tanuló nyelvtanuló lassabban, kevesebb hibával dolgozik, míg az impulzív típus gyorsabban és több hibával.

A nyelvtanulói-típusokat a konformista, konvergens, valamint a konkrét és kommunikatív típus kétdimenziós modelljében először Willing írta le (1987).

Az egyes nyelvtanulói típusok bizonyos stratégiákat követnek. A nyelvtanulók nyelvtanulásuk során aszerint, hogy milyen stílusban tanulnak, más és más stratégiát preferálnak. Az extrovertáltak az introvertáltakkal szemben sokkal több szociális stratégiát használnak. A szenzitív típusúak több memorizációs stratégiát, míg az intuitív típusúak több kompenzációs stratégiát. A gondolkodók több metakognitív stratégiát, az érzékelők több

szociális stratégiát, a nyitott hallgatók jobban kedvelik az érzelmi stratégiákat, míg a zárkózottak elutasítják azokat (Ehrman és Oxford, 1990).

Bizonyos információfeldolgozási módokat előnyben részesítő tanulók eltérő teljesítményeket produkálnak a tanulásban. Az intuitív stílust előnyben részesítő hallgatók a verbalitást igénylő tárgyakban jobb eredményeket értek el, míg az impulzívok átlagosan gyengébb teljesítményeket nyújtottak (Szitó, 2005:14).

A nyelvtanulói stílusok közül a nyelvtanulás eredményességével mutatja a legfontosabb összefüggést a mezőfüggetlen gondolkodási stílusú nyelvtanuló. A mezőfüggetlen nyelvtanuló a problémát képes részekre bontva analitikusan elemezni (Witkin és Goodenough, 1981), ezért nem véletlen, hogy számára a következtetések levonása fontos (Abraham, 1985), ami a teljesítménnyel is szoros összefüggést mutat (Dreyer, 1992). A mezőfüggő kognitív stílusú nyelvtanuló számára a probléma egészként jelentkezik, közelebb áll hozzá az induktív gondolkodás, ezért az ebben a stílusban tanulók jobbak az utánzásos és a hallás utáni értés feladatok megoldásában. Brown (2000:116) szerint azok a nyelvtanulók, akik nem választják külön az egészet a résztől, világosabban értelmezik a nagy kontextust, a nyelv kommunikatív aspektusára koncentrálnak. Míg a mezőfüggetlenek azok, akik az egészben képesek a részletekre koncentrálni anélkül, hogy az zavarná a kontextus mint egész értelmezését, jobb teljesítményt nyújtanak a teszteken és a tantermi foglalkozásokon, mint a részletekre koncentrálok.

Az életkor előrehaladtával egyre inkább tudatában vagyunk saját személyiségjegyeink erősségeinek és gyengéinek, ezért stratégiáinkat is képesek vagyunk tudatosabban a feladat típusának megfelelően módosítani.

A tanulói stílust a sztereotípiákra és klasszifikációra hajlamosító tényezők helyett egy olyan kontinuumként vagy a nyelvtanuló olyan repertoárjaként fogjuk fel, amelyben az egyik pólustól a másik pólusig terjedő stílusok lehetőséget kínálnak a nyelvtanulónak arra, hogy válasszon belőlük. A nyelvtanuló a nyelvtanulás autonóm szakaszába lépve képes más nyelvtanulók által használt stratégiák megismerésével saját stratégiahasználatában változtatásokat végrehajtani.

A tanulói stílusokkal nemcsak az egyén habitusát jellemezhetjük, hanem egyes nemzetek karakterét is. Az arab és kínai (Reid, 1987) nyelvtanulók spanyol anyanyelvű társaikhoz

hasonlóan (Rossi–Le,1995) nyelvtanulásuk során a hallással kapcsolatos tanulást preferálják.

A tanulói stílusok vizsgálatára Oxford a Style Analysis Survey (SAS) kérdőíves módszert fejlesztette ki.<sup>47</sup> A nyelvtanulók tanulói stílusát öt dimenzió mentén határozta meg. A tanulás folyamatában használt érzékszervek használata alapján három típust különböztetett meg: vizuális, auditív és szenzomotoros típusú nyelvtanulót. Az első csoportba azok tartoznak, akik nyelvtanulásuk során vizuális eszközök használatát preferálják például a könyv, videó, illusztrációk, képek, ábrák segítségével. Az auditív típusúak jobban preferálnak szóbeli cselekvésekkel kapcsolatos tanulási eszközöket, mint például a hallás utáni vita, szerepjátékok, magnóhallgatás, előadás. A szenzomotoros típusúak tanulásuk során mozgásos cselekvésekhez kötött gyakorlatokra hagyatkoznak, például projektek végrehajtása, játékok, kísérletek végzése (Cohen, 2009: 15–17). Érdekes megállapítás, hogy az ázsiai nyelvtanulók közül a koreai és vietnámi nyelvtanulók a vizuális eszközöket veszik inkább igénybe, míg a fizikai érzékszervekkel történő információfeldolgozás jobban jellemző a kínai vagy akár a japán nyelvtanulókra (Reid, 1997).

A második dimenzió a másokkal való bánásmód alapján két típust, az extrovertáltakat és az introvertáltakat különíti el. Az extrovertáltak hajlamosak szociális feladatokat, pl. szerepjátékokat játszani, vitákat kezdeményezni, míg az introvertáltak előnyben részesítik az egyéni, független vagy ismert személlyel való tanulást. A harmadik dimenzió a lehetőségek kezelésének bánásmódját írja le, az intuitív gondolkodó, aki jól kezeli a lehetőségeket, élvezi, ha valamit meg kell fejteni, kedveli az absztrakt gondolkodtató feladatokat, s kerüli az olyan feladatokat, ahol a műveleti sorrendek lépcsőről lépésre történő betartásával jut el a feladat megoldásához, általában jövőre orientáltak, a témában a fő gondolatot ragadják meg. Ezzel ellentétben a konkrét típus a jelenre koncentrál, a lépcsőről lépésre haladó feladatokat kedveli, igyekszik tudni, hogy tanulása egyes szakaszaiban hol tart. A negyedik dimenzió a feladathoz való viszonyulás alapján zárt és nyitott stílusú tanulót jellemez, a zárt előre tervez, minden feladatra összpontosít, gyors döntéseket hoz, míg a nyitott típus, az információkat nem a

---

<sup>47</sup> Oxford tanulói stílusokra vonatkozó kérdőíve mellett rengeteg más kérdőív létezik, pl. a Reid (1987) által kifejlesztett a tanuló észlelési stílusára vonatkozó kérdőív vagy az Ehrman és Leaver (2003) által kifejlesztett a tanulás tudatos kontrolljára vonatkozó kérdőív. Szitó (2005) egy hét dimenzió mentén leírható nyelvtanulói stílus kérdőívet dolgozott ki.

megszokott strukturált módon dolgozza fel, szeret szabályok és határidők nélkül tanulni. Az ötödik dimenzió a fő gondolathoz való viszonyulás alapján globális és analitikus típust különböztet meg. A globális a fő gondolatra koncentrálni, jelentéseket talál ki, előre jelzi, hogy mi jön a történetben, akkor is jól kommunikál, ha nem tudja a szó pontos jelentését. Az analitikus inkább a részletekre koncentrálni, logikai analízist végez, összehasonlít, a speciális szabályokat részesíti előnyben.

### **2.7.2.3. Érzelmi és személyiségi tényezők**

Kevésbé kutatott az érzelmi-affektív tényezőknek – a szorongás, az empátia, az önbecsülés, a tanulás iránti attitűd, a tanulásra vonatkozó hitek – szerepe a nyelvtanulási stratégiák használatában. Mivel ezek olyan pszichológiai tényezők, amelyeket kevésbé vagyunk képesek közvetlenül megfigyelni, mérésük speciális módszereket igényel, ezért vizsgálatuk is problematikus.

Az affektív változóknak jelentős szerepe van a nyelvi input célba érzékelésében (Dörnyei, 1994). Krashen affektív-szűrő hipotézise az affektív tényezők szerepének fontosságára mutatott rá, az önbizalom és az aggályoskodás, amelyek közül az utóbbi, ha túl magas a kívánt anyag nyelvelsajátító rendszerbe való érzékelését megakadályozza, s módosítja az elsajátítás mértékét (Bárdos, 2000:119). A magabiztosság, az önbizalom, az önbecsülés pozitívan befolyásolja a nyelvi anyag elsajátítását.

Általában hajlamosak vagyunk azt gondolni, hogy a feszültség, a szorongás negatív hatással van a nyelvtanulásra, gátolja a nyelvelsajátítást, míg az alacsony érzelmi szint elősegíti azt. A szorongás kihat a nyelvi teljesítményre, a nyelvtanulás kezdeti szakaszában gyengítheti azt, míg a magasabb nyelvtudással rendelkezők képesek a szorongásos szituációkat kezelni (Scovel, 1978).

Az attitűdöknek, hiteknek szintén nagy szerep jut a második nyelv tanulásának stratégiaválasztásában. A tanulásra vonatkozó hitek a tapasztalatok mentális és szociális konstrukciói. A hitek erősen befolyásolják a motivációt, az attitűdöket és a tanulási folyamatot (Riley, 1996). A sikeres nyelvtanulók az új tanulási környezetben adódó lehetőségeket jobban tudják saját várakozásaikhoz adaptálni. A negatív attitűdök és az

alulmotiváltság szegényesebb stratégiaválasztást jelent, amely gyakrabban vezet sikertelen nyelvtanuláshoz.

Az affektív tényezők közül kevésbé kutatott terület az empátia képessége. Az empátia a kulturális érzékenységnek (megérzés, beleélés) egy foka, amely képesség birtokában a nyelvtanulónak könnyebb a célnyelvi környezetben a célnyelvi közösség ideális viselkedéséhez alkalmazkodni, és a célnyelvi kultúrában élőkkel kommunikációt folytatni.

Az érzelmi tényezők közül a kockázatvállalás mértéke, a bizonytalanságok tűrése sikeresebb nyelvtanulást ígér. A kockázatvállalóbb nyelvtanulók nem hezitálnak egy új nyelvtani szerkezet használatán, nehezebb nyelvtani elemeket is hajlandóak kipróbálni, toleránsabbak a pontatlansággal szemben (Ely, 1986). Akik kockázatvállalóbbak, azok aktívabbak az osztálytermi foglalkozások során, a kezdő nyelvtanulók kevésbé aktívak, illetve a szóbeli teljesítményüket a pontosságra törekvés jellemzi (Ely, 1986).

A pontos kiejtés sokszor meghatározza a beszédprodukciót. A kezdő nyelvtanulóknál a kínai nyelv hangjainak kiejtése, az intonáció, a mondathangsúlyok sokszor idegennek és természetellenesnek tűnnek. Az európai kultúrkörből érkező nyelvtanulóknak a kínai nyelv tonális természetéből adódó nehézségek az osztálytermi foglalkozások szóbeli megnyilvánulásai során szorongással és félelemmel párosulnak, ami aztán a kommunikatív kompetencia hiányos kialakulásához vezethet (Shi Renjuan 施仁娟, 2007).

A kínai nyelvtanulás, nyelvtanítás során a nyelv specifikus adottságából eredő érzelmi faktorok okaival is számolnunk kell.

#### **2.7.2.4. A kínai kultúra, mint érzelmi tényező szerepe**

A kínai nyelv elsajátítása mélyebb kulturális különbségek megértését igényli a nyelvtanulótól. Schumann akkulturációs elmélete a nyelvelsajátításban nagy szerepet tulajdonít a kultúrához való alkalmazkodásnak, amennyiben a kultúrához való alkalmazkodás során komoly akadályok merülnek fel (kulturális sokk), úgy azok kihatnak a nyelv sikeres elsajátítására is (Bárdos, 2000: 264–266). Az, hogy egy nyelvtanuló milyen messzire jut az adott idegen nyelv elsajátításában, nagymértékben függ az idegen, más kultúrához való alkalmazkodástól, elfogadástól, befogadástól. Az alkalmazkodás mértéke

nagymértékben dönthet arról, hogy a második nyelv elsajátítása sikeresen vagy sikertelenül zajlik-e. Az akkulturációs folyamatban a nyelvtanuló csökkenti a célnyelvi csoport és önnön személyisége közötti távolságot. A nyelvi környezet milyensége sokszor dönt arról, hogy a nyelvtanuló milyen fokú társadalmi és érzelmi távolságot alakít ki az adott célnyelv közösségével. A társadalmi és az érzelmi tényezők együttesen képesek eldönteni, hogy a nyelvtanuló az adott célnyelv közösségéhez mennyire tud sikeresen alkalmazkodni, milyen lesz a nyelvelsajátítás mértéke és gyorsasága. A pozitív asszimiláció a lehető legkisebbre zsugorítja a célnyelvi környezet és a nyelvtanuló közötti távolságot, az adott célnyelvi ország tagjaként egyenrangú státuszt kap az anyanyelvi beszélővel. Ideális esetben egy kulturálisan pozitív környezetben a nyelv mindkét felhasználója a másik fél irányába pozitív hozzáállást tanúsít. Amennyiben a nyelvtanuló nem győzi le azokat az akadályokat, amelyek a két kultúra eltéréséből fakadnak, úgy nem tudja teljes mértékben elsajátítani a nyelvet. A nyelvtanuló a kulturális szenzitivitásnak minél magasabb fokával rendelkezik, annál magasabb fokon képes elsajátítani egy idegen nyelvet.

Az egyik interjúalany így számol be a kínai kultúrával való első találkozásáról: *„Kulturális sokkot az első pár hétben éreztem, mivel korábban éltem Japánban. A különbségek, néhány hétig idegenek voltak, aztán rájöttem, hogy itt ez az életstílus és a kommunikációs stílus, én ezt fel tudtam venni, hozzászoktam, nem hasonlítottam össze a két kultúrát, elfogadtam, hogy a kínaiak így viselkednek, nem próbálnak meg az én kedvemért úgy kommunikálni, mint ahogy én szoktam. Volt egy-két szokásuk: például az étkezésben, a csontos dolgokat szeretik, így készítik el az ételeiket, amelyet aztán kiköpnék. Egyszer elhívtak vendégségbe, jobban odafigyeltem arra, hogy ezeket a csontokat kiszedjem, ők kiköpködték ezeket a csontokat. Nehéz volt ezeket a különbségeket elfogadni, de mindezeket leszámítva, nem volt olyasmi, ami zavart volna a viselkedésükben. Voltak külföldi ismerőseim, akik nehezményezték például azt, hogy a tömegben milyen nagy a lökdösődés, de én nem tapasztaltam ilyet. Felvettem azt a stílust, amit Magyarországon nem tennék meg. Kínában volt egy ritmusa a közlekedésnek, ez a rengeteg ember csak úgy hömpölygött, de vigyáztak egymásra.”* (Kozjek-Gulyás Anett, Interjúrészlet, 2012.06.17.)

A kínai kultúra nagymértékben támaszkodik kulturális tradícióira, értékeire, és ezek a hagyományok az interkulturális kommunikáció sajátosságaiban is tükröződnek. Az ázsiai



diskurzusban a megfelelő viselkedés, az interperszonális kommunikáció szabályainak betartása fontosabb az információk átadásánál. A diskurzusban a társadalmi kapcsolatok hierarchiájának érvényesítése a magasabb pozíciót élvező személynek kedvez. Ő vezeti be a beszélgetés tartalmát, hagyja, hogy az átadandó információt a másik fél mondja el, nem feltétlenül az információra fókuszál, hanem az emberi kapcsolatok struktúrájára. A saját csoportjából érkezővel szabadon és kötetlenül tud beszélgetni, míg egy kívülállóval tisztelettudóbb, ezért kevesebbet beszél. Ilyenkor jellemzőbb, hogy a beszélgetésben olyan információk cserélődnek, amelyek nem fontosak. A beszélgetés során a harmónia fenntartására törekcszenek, úgy fejezik ki véleményüket, hogy azok bármifajta diszharmónia érzését keltenék. A kommunikáció során szintén félreértésekre adhat okot a nevetés, mosoly értelmezése, amely akkor jellemző, ha úgy érzik a beszélgetésben a beszélgetőpartnerek között egyfajta zavar állt be és nem feltétlenül azért, mert zavarban érzik magukat (Scollon, 2000).

A kínai nyelvtanuló számára a beszélgetés társadalmi, interperszonális kapcsolatainak kiépítése, a kapcsolatok fenntartása nehézkes és fárasztó.

## **2.8. A stratégiák taníthatósága**

Lehet-e vagy kell-e tanítani a nyelvtanulási stratégiákat? Milyen hatással van a nyelvtanulási stratégiák oktatása a nyelvtanuló nyelvtanulási és nyelvhasználati teljesítményére? A nyelvtanulási stratégiák tudatos használata csökkenti-e a sikeres és sikertelen nyelvtanulók közötti különbségeket?

A nyelvtanulási stratégiák taníthatóságának kérdése új kutatási irányként a kilencvenes években jelentkezett. Nem volt célja egyik stratégiát sem jobb vagy előnyösebb színben feltüntetni, egyiket a másikhoz képest felsőbbrendűvé tenni, csak azt próbálta megmagyarázni, hogy a stratégiák tudatosabb használatával csökkenthetőek az egyéni teljesítmények közötti különbségek.

A kutatások eltérő eredményeket hoztak a stratégiák taníthatóságának sikerességével kapcsolatban. A legoptimistábbak egyetértenek azzal, hogy a stratégiák taníthatóak, azokkal hatékonyan és pozitívan lehet befolyásolni a tanulás folyamatát és eredményét (Thompson és

Rubin, 1993).

Egyesek azon az állásponton vannak, hogy bizonyos stratégiák csak bizonyos készségek fejlesztésében játszanak szerepet, míg másokéban kevésbé (Oxford és Crookall, 1989). Egyes kutatók a metakognitív stratégiák tudatos tréningjével valószínűsítik a nyelvtanulói autonómia növekedését (O'Malley-Chamot, 1987). O'Malley és Chamot a stratégiák taníthatóságával kapcsolatban elsődleges szerepet tulajdonít a metakognitív stratégiáknak, a nyelvtanulással kapcsolatos tervkészítés, kontroll, megoldás, értékelés négy szakaszra bontásával: tervkészítés, ellenőrzés, problémamegoldás, értékelés szakasza.

Dörnyei szerint a stratégiák nem taníthatóak egyformán, s legfőképpen igaz ez a kommunikációs stratégiákra, mert azok nem taníthatóak a hagyományos módon (Bárdos, 2000:197). Szükség van a diákok kommunikációs stratégiáinak tudatos tréningjére, fejleszteni kell a nyelvtanulók kommunikációs stratégiájának képességeit, a stratégiák tanítását szakaszokra bontva kell tanítani. A stratégiák taníthatóságának kérdése kapcsán többen beavatkozó, intervencionalista megközelítést látnak megfelelőnek (McDonough, 1995; Liu Zhi, Zhu Yuezhe, 刘治, 朱月珍, 2000).

Oxford szerint a nyelvtanulási stratégiák taníthatóságának kérdése nemcsak a nyelvtanuló motiváltságától függ, hanem az adott nyelvtanulót befolyásoló szociális tényezőktől, a figyelemtől, az intencionalitástól, az önkontroll szintjétől. Cohen (1996) a nyelvtanítás érdekében a stratégiák tréningének gyakorlati hasznát hat szempontban foglalja össze:

- segíti a nyelvtanulót abban, hogy maga fedezze fel saját nyelvtanulásának hiányosságait,
- segít abban, hogy megértse, melyek a hatékony nyelvtanulás lehetséges módjai, néhány fogás elsajátítása,
- segíti a nyelvtanulót abban, hogy tudatosan lássa, milyen stratégiákat használ, és milyen más lehetőségek állnak még rendelkezésére,
- egy konkrét feladat kapcsán bemutatni a nyelvtanulónak a feladat megoldásában a leghatékonyabb stratégiák használatát,
- erősíteni a nyelvtanulóban saját tanulásának monitorozását és értékelését,
- biztosítani a sikeres stratégiák új nyelvi környezetben való alkalmazásának

kipróbálási lehetőségét. (Wu Yongyi 吴勇毅, 2001).

Összegzésként elmondható, hogy a stratégiák a nyelvtanulás hatékonysága érdekében taníthatóak, ha azokat megfelelően és kellő alapossággal válogatják ki, figyelembe veszik a diákok tanulási stílusát, a tantárgy specifikusságát. A magyar nyelvtanulókkal folytatott interjúkban is felbukkant a tanulási stratégiák taníthatóságának kérdésköre: „Ha tanították volna, hogy hogyan kell kínaiul tanulni, az hasznos lett volna számodra?” Az első félévben mindegyikük számára nehézséget okozott a kínai nyelv tanulása, mert nem tudták, hogyan is kezdjenek hozzá a nyelv tanulásához, volt, akinél félév azzal telt el, hogy próbálgatta a technikákat, sok idő kellett ahhoz, hogy rájöjjön, számára melyik stratégia hasznos. *„Fél évem telt el azzal, hogy rájöjjetek, hogyan tanuljam ezt a nyelvet, közben fél évet spórolhattam volna”*. (Kozjek-Gulyás Anett, Interjúrésztlet 2012.07.17.) A megkérdezettek valamennyien arról számoltak be, hogy mindenképp érdemes lett volna tanítani a stratégiákat, mert a kínai nyelv tanulásában azok az ismert és begyakorolt technikák, amelyeket esetlegesen más nyelveknél már alkalmaztak, nem bizonyultak hasznosnak. Viszont az, hogy megtalálják azokat az új technikákat, amelyek eredményesek lehettek volna a kínai nyelvtanulásuk kezdeti szakaszában, sok időt vettek el az igazi nyelvtanulástól, illetve mire rájöttek arra, hogy melyik technika lenne a hatékony, már túl késő volt azt alkalmazni: *„Az elején, nekem egy jó háromnegyed évem elment azzal, hogy nagy nehezen találjak egy olyan módszert, vagy kitaláljak magamnak egy olyan módszert, ami nagyjából működik. És ezt mondjuk megspórolhattam volna olyan szempontból, mert nem én találtam fel a spanyolviaszt, mert másnak is volt ugyanez a módszere. Ez a módszer be is vált, meg nem is vált be. Akkor az volt a módszerem, hogy én állandóan írtam, minden karaktert milliószor leírtam, 10 szer annyiszor, mint bárki más, de ez tök poén volt, meg nehezen is tudtam megtanulni, ezért kellett. Viszont az biztos, hogy most úgy írnám ki az írásjegyek, hogy a legelejétől, hogy kiskártyákkal és példamondattal az pedig alap, hogy példamondattal, csak most már az a baj, hogy hol kezdjem el, most már ezt nem lehet így.”* (Kozjek-Gulyás Anett, Interjúrésztlet 2012.07.17.)

A nyelv újszerűsége miatt a nyelvtanulás kezdeti szakaszában az új nyelvi szokások kialakítása indokolt, egyrészt azért, mert a nyelvtanulók nem rendelkeznek kellő

információval a tanulási módszereket illetően, másrészt annak érdekében, hogy a kínai nyelvtanulás gördülékenyebb és gyorsabb legyen már a kezdeti szakaszban is.

A kínai nyelvtanítás professzionális háttérének megalapozásához elengedhetetlenül szükséges, hogy a nyelvtanárok kellő információval rendelkezzenek a stratégiákról. Az indoeurópai nyelvek tanulását megkönnyítő stratégiák tanítását, az egyes technikák ismertetését számos könyv segíti elő, de ezek tudatos tanítása nem jelent meg eddig a tanárképzésben (Tar, 2007).

### **2.8.1. A stratégiák tréningje**

Az egyéni különbségek, az egyéni sajátosságok figyelembe vétele különösen az azonos korosztályhoz tartozó, de különböző képességekkel, sajátosságokkal rendelkező nyelvtanulóknál fontos, ezért nagy szükség van az egyéni sajátosságokhoz igazodó hatékony módszerek kiválasztásának (Zhang Wenjun, Liang Li, Chen Xinfang, 章文君, 梁丽, 陈新芳, 2008:38).

A stratégiák tréningjével nemcsak a diákok taníthatók meg arra, hogy hogyan kell használni a stratégiákat, hanem a tanárok is megfelelő utasításokat kapnak a stratégiák használatára vonatkozóan. A Minnesotai Egyetemen fejlesztették ki a CALLA programot, amelynek központi komponense a tanulási stratégiák instrukciója.<sup>48</sup> Rubin és Thompson (1982) tizennégy tanulói stratégia használatában gyakorlati tanácsokkal, instrukciókkal látja el a nyelvtanulókat. A stratégia egy eszköz (Oxford, 1989: 11), amelynek tudatos használata tudatosabbá teszi a nyelvtanulót. Rebecca Oxfordnak (1990) a „Language Learning Strategies: What every teacher should know” könyve olyan osztálytermi gyakorlatokat mutat be, amelyek nyelvtől függetlenül bármelyik nyelv oktatásában alkalmazhatóak.

Az SBI (strategy-based instruction) egy stratégia-központú képzési program, amely a tanárokat stratégiai-alapú utasításokkal látja el, és megmutatja nekik, hogy az osztályteremben a nyelvtanulási stratégiák használatával hogyan könnyíthető meg a nyelvtanítás mindennapi gyakorlata (Oxford, 2001; Cohen, Dörnyei, 2002).

Magyarországon is sokan tettek javaslatot a stratégiák tanításának, tréningjének

---

<sup>48</sup> CALLA program (Cognitive Academic Language Learning Approach).

szükségességére (Tar, 2007; Petneki, 2009), mégsem érvényesült a stratégiák tanításának alkalmazása a tankönyvszerkesztésben, a nyelvi mérésben vagy a tanítási módszerekben.

### **2.8.2. Az autonóm vagy önszabályozó tanulás**

A stratégiák taníthatóságának kérdésköre kapcsán vetődött fel a tanulói autonómia problematikája, mivel a stratégiák taníthatóságának sikeressége nagymértékben függ a nyelvtanuló tudatosságának szintjétől. Az, hogy egy nyelvtanuló a nyelvi autonómia milyen szintjét éri el, közvetetten befolyásolja a nyelvtanulás hatékonyságát, ez pedig összefüggésben van a nyelvtanulás során tudatosan használt stratégiákkal.

Bizonyos önszabályozó stratégiák elsajátítása segíti az önálló nyelvtanulást, másrészt megkönnyíti más nyelvek tanulását. Tehát az autonómia egy olyan magatartásforma kialakítását jelenti, amelyben a nyelvtanuló megtanulja saját tanulási folyamatának kognitív, affektív, motivációs és viselkedésbeli elemeit irányítani (Holec, 1981) és felelősséget is tud vállalni a tanulási folyamat tartalmáért és tanulási környezetéért. A tanulói autonómia egyik területe a tanulási stratégiák és a metastratégiák önálló használata (Benson, 2001).

Az önszabályozó tanulás komplex gondolkodási, érzelmi, akarati és cselekvési önfejlesztő képesség (Schunk és Zimmerman, 1994). Az önszabályozó tanulás a tanulás kognitív feldolgozási folyamatának stratégiái mellett a tanulás tudatos oldalát ragadja meg azzal, hogy a tanulás szabályozásában a tervező, szabályozó, monitorozó, végrehajtó és metakognitív stratégiák a tanulás eredményességére hatnak.

Tseng, Dörnyei, Schmitt (Tseng, Dörnyei, Schmitt, 2006) öt önszabályozó stratégiát írt le: elkötelezettség, metakognitív szabályozás, unalom leküzdésének szabályozása, érzelemszabályozás, környezet szabályozása (Csizér, Kormos, 2012).

Pintrich (1999) három szabályozási stratégiát emelt ki, a kognitív tanulási stratégiát, a metakognitív és szabályozó stratégiát valamint a forrás-menedzselési stratégiát. A szabályozó stratégiák hatékony, célirányos stratégiák, a kognitív folyamatok monitorozásáért felelnek (Molnár, 2002:45). A forrás-menedzselési stratégiák felelősek a tanulással kapcsolatos külső források például időbeosztás és a belső források, a motiváció folyamatos felhasználásáért. Az önszabályozó tanuló hatékony és rugalmas tanulási stratégiákat alkalmaz (Zimmerman,

1998), azokat képes a tanulási cél érdekében, a tanulási folyamat megszervezésében rugalmasan kezelni (Lemos, 1999).

A tanulás kognitív aspektusa metakognitív tudatossággal és szándékossággal – célkitűzés, a tervezés, szervezés és önellenőrzési készség – párosulva képes hatékony tanulást eredményezni. Saját gondolkodási stílusunk ismerete nagyon fontos az önszabályozó tanulás kialakításában, mert ezek sokszor befolyásolják azt, hogy milyen módszerekkel tanulunk.

A kutatások három irányra koncentráltak: az értelmi komponensre, a motivációs komponensre, és a szociokognitív komponensre. Az értelmi komponensek szerepét hangsúlyozó kutatók (Pintrich, 2000) véleménye az, hogy elsősorban a kognitív és metakognitív folyamatok határozzák meg a tanulás folyamatát. A tanulási tevékenység tervezése folyamatában három elem játszik szerepet, a tanulás céljához igazított feladat kiválasztása, előzetes tudás alkalmazása és a metakognitív tudás alkalmazása (Pintrich, 2000; Molnár, 2002). A kognitív és metakognitív stratégiák megtanítása az önszabályozó tanulás alapfeltétele (Pintrich, 2000). A motivációs komponens szerepe a tanulás céljainak magyarázatával foglalkozik valamint azzal, hogy hogyan tartható fenn a célok véghezvitele. Ebben a folyamatban szintén nagy szerep jut a kognitív-motivációs monitorozásnak, amely a megismerési folyamatok, műveletek szabályozását, a tanulás különböző kognitív stratégiáinak kiválasztását és használatát jelenti (Molnár, 2002). A szociokognitív komponens a tanulási helyzet környezeti tényezőinek önszabályozó mechanizmusainak megnyilvánulásait kutatja.

### **3. Fejezet A kínai nyelv nyelvtanulási stratégiáinak kutatása**

Ebben a fejezetben a kínai nyelv nyelvtanulási stratégiáinak (hanyu xuexi celüe 汉语学习策略), szóbeli nyelvtanulási (kouyu celüe 口语策略) és kommunikációs stratégiáinak (jiaoji celüe 交际策略) vizsgálatában született kutatási eredményeket tekintem át.

#### **3.1. A kínai nyelv nyelvtanulási stratégiáinak kutatása**

Kínában a nyelvtanulási stratégiák kutatása a kínai anyanyelvű hallgatók angol nyelvtanulási stratégiáinak vizsgálatával kezdődött, s csak a nyolcvanas évek végétől fordult fokozatosan a külföldi nyelvtanulók kínai nyelvtanulási stratégiáinak vizsgálata irányába.

A kezdeti cikkek a kutatási terület ismertetésével, népszerűsítésével, fontosságának hangsúlyozásával foglalkoztak. Wu Zengsheng (Wu Zengsheng 吴增生, 1994), Zhuang Zhixiang, Shu Dingfen (Zhuang Zhixiang, Shu Dingfen, 庄智象, 束定芬, 1994), Qin Xiaoqing (Qin Xiaoqing 秦晓晴, 1996), Zhang Rimei (Zhang Rimei 张日美, 1996) azok a kutatók, akik a kutatási terület módszertanát, a stratégiák osztályozását mutatták be (Qian Yulian, Zhao Qingjun, 钱玉莲, 赵晴菊, 2009). A tanulási stratégiáknak a kognitív pszichológia felől való elméleti megközelítését Xu Ziliang (Xu Ziliang 徐子亮, 1999) cikke mutatta be.

A kínai nyelvtanulási stratégiák kutatása csak a kilencvenes években vált intenzívvé. Az általános elméleteket bemutató cikkek mellett, a stratégiák kutatásának tartalma gazdagabbá és differenciáltabbá vált. Megjelentek azok a tanulmányok, amelyek a stratégiák választását és használatát befolyásoló különböző egyéni tényezők hatását vizsgálták, pl. a nyelvtanulásban elért siker (Wu Yongyi, Chen Yu, 吴勇毅, 陈钰, 2005), az eredményesség (Gao Haihong 高海虹, 2000; Cao Jianwen, Wu Zhunnan, 曹贤文, 吴淮海, 2002; Xu Ziliang 徐子亮, 2006) a nyelvtudás szintje (Jiang Xin 江新, 2000). A kutatásokban vizsgálták a tanulási stratégiáknak a nemmel, az anyanyelvi háttérrel, a nyelvtanulásban eltöltött idővel való kapcsolatát.

A későbbiekben az egyes nyelvi készségek, a hallás utáni értés (Yang Xuemei 杨雪梅,

2003; Zhou Lei 周磊 2004; Liu Hongying 刘红英, 2005; Wu Yongyi, Chen Yu, 吴勇毅, 陈钰, 2006), az olvasási készség (Everson & Ke 1997; Liu Songhao 刘松, 2001; Zhang Hui 张辉 1999; Qian Yulian 钱玉莲, 2006), az íráskészség (Jiang Xin, Zhao Guo, 江新, 赵果 2001; Liu Yanmei, Jiang Xin, 柳燕梅, 江新, 2003; Gao Dingguo, Zhang Ruijian, Wu Menji, Pan Wei, 高定国, 章睿健, 吴门吉, 潘伟, 2006), és a beszéd-készség stratégiáinak kutatásával foglalkoztak.<sup>49</sup>

A stratégiák vizsgálatakor elsősorban kvantitatív mérési eszközöket vettek igénybe, de egyes tanulmányokban megjelentek a kvalitatív módszerek is (interjú, képleírás). A stratégiák kvantitatív módszerekkel történő mérése különböző méretű populációkon történt. Az eddigi legnagyobb méretű populáción, 535 főn Wu Yongyi nagymintás kutatása vizsgálta a kínai nyelv nyelvtanulási stratégiát (Wu Yongyi 吴勇毅, 2007).

Jiang Xin (Jiang Xin 江新, 2000) a stratégiák vizsgálatakor két populációt hasonlított össze, az európai (európaiak: olaszok, németek, angolok, franciák) és az ázsiai (japán, indiai, koreai, thai tanulók) kínai nyelvet tanulókat. A két kulturális háttérrel rendelkező populáció stratégiahasználatát alapvetően különböztette meg. Az európai kulturális háttérrel rendelkezők ázsiai társaikhoz képest kimondottan magasabb arányban használták a társadalmi érintkezésre szolgáló szociális stratégiákat. A szociális stratégiák magas használatát az anyanyelvi környezet magyarázhatja, hiszen a nyelvtanulónak minden nap meg kell magát értetnie magát a célnyelvi környezetben. Viszont azt a korábbi megállapítást, miszerint a nők gyakrabban használják a társadalmi érintkezéssel kapcsolatos stratégiákat, mint a férfiak, nem sikerült a tanulmánynak bebizonyítania. Ezek az eredmények ellentmondanak a nemek és a szociális stratégiák használata tekintetében Oxford és Nyikos (1989) vizsgálatának.

Az európai nyelvtanulóknál a szociális stratégiák intenzív használata mellett a metakognitív stratégiák magas és változatos használata jellemző (figyelemösszpontosítás,

---

<sup>49</sup> Wu Yongyi az 1998-és 2006 között megjelent nyelvtanulási stratégiák kutatásával foglalkozó 59 cikket számszerűsíti. 19 cikk az elméleteket mutatta be, 6 cikk foglalkozott a hallásértés stratégiáival, 13 cikk az íráskészséget és beszédértés stratégiáit vizsgálta, 10 cikk az olvasáskészséget, 5 cikk a szókincs elsajátításával foglalkozott, az írásjegyek elsajátításának stratégiáival pedig 6 cikk (Wu Yongyi 吴勇毅, 2007).



tervkészítés, értékelés, önkontroll szerepe). A kognitív, a memorizációs és az érzelmi stratégiák használata kevésbé jellemző. A két populáció az érzelmi stratégiákat sem használta azonosan. Az ázsiai populáció gyakrabban vesz igénybe érzelmi-affektív stratégiákat.

A stratégiák használatát a kínai nyelv tanulásával eltöltött idő, a nyelvtudás szintje és az anyanyelvi háttér módosítja. Mind a két populációra nézve igaz volt az, hogy a kínai nyelvtanulásban eltöltött idő függvényében változott a kognitív stratégiák használatának gyakorisága. Azok, akik már több mint egy évet foglalkoztak a kínai nyelv tanulásával, azok arányaiban többet használták ezt a stratégiát, míg kevésbé azok, akik egy évnél kevesebb tapasztalattal rendelkeztek a kínai nyelv tanulásában.

A nyelvtudás szintje a kognitív stratégiák használatán túl szignifikáns összefüggést mutatott több stratégia tekintetében, a kiegészítő, a metakognitív és a szociális stratégiák használatában. A magasabb nyelvtudással rendelkező nyelvtanulók többet használták a kiegészítő, szociális és metakognitív stratégiákat. Az érzelmi és memorizációs stratégiák használata nem mutatott szignifikáns összefüggést a nyelvtudás szintjének változásával.

Chen Xiaofen (Chen Xiaofen 陈小芬, 2008) szintén kiemelte az anyanyelv szerepének hatását a nyelvtanulási stratégiák kiválasztására és használatára: „A külföldi nyelvtanulók anyanyelvi háttere a tanulási stratégiák használatára nézve jelentős” (Chen Xiaofen 陈小芬, 2008:53). A kompenzációs stratégiák magas használata a nyelvtanulásban eltöltött időtől függetlenül – azokra is, akik fél évet, de azokra is, akik már több mint két évet tanultak kínaiul – egyaránt jellemző.

Yang Yi (Yang Yi 杨翼, 1998) kutatása a nyelvi teljesítmény szintje és az anyanyelv stratégiájának használata (kínai szavak memorizálása anyanyelvre való fordítás után, a beszéd tartalmának anyanyelven történő átgondolása megszólalás előtt, a szöveg anyanyelvre történő lefordítása) között fordított összefüggést talált a haladó nyelvtanulók csoportjában. A nyelvi teljesítmény és a többi stratégia vonatkozásában, a formacentrikus gyakorlatok stratégiája, a funkcionális gyakorlás stratégiája és a saját tanulási folyamat értékelésével összefüggő stratégiák használatának gyakorisága erős korrelációt mutatott a nyelvtudás szintjének alakulásával.

Wu Yongyi (Wu Yongyi 吴勇毅, 2007) nagymintás vizsgálatában a külföldi nyelvtanulók leginkább igénybevett stratégiája a kompenzációs stratégia, amit a szociális, a

metakognitív és kognitív stratégia s legvégül az érzelmi és memorizációs stratégiák használata követett. A nyelvtanulók kulturális háttérének szerepe összességében elenyésző a stratégiák kiválasztásában. A két csoport (ázsiaiak és európaiak) között jelentősebb eltérések a kompenzációs, az érzelmi és a szociális stratégiák használatában mutatkoztak. Az ázsiaiak az érzelmi stratégiákat gyakrabban használták európai társaikhoz képest, míg az európaiak többet használták a kompenzációs és szociális stratégiákat. Nemek tekintetében csupán az érzelmi stratégiák használatában mutatkozott eltérés a nők javára. A nyelvtudás szintje a következő stratégiák használatával mutatott kapcsolatot. A kezdő nyelvtanulók középszintű és haladó nyelvtudással rendelkező társaikhoz képest kevesebbet vették igénybe a kognitív stratégiák használatát. Szintén a kezdő nyelvtanulói csoport volt az, amely kevesebbet használta a kompenzációs stratégiákat, viszont többet a metakognitív stratégiákat. A kompenzációs stratégiák magas használata a több mint három éve kínai nyelvet tanulóakra volt jellemzőbb. A középszintű nyelvtudással rendelkező tanulók az érzelmi stratégiákat használják intenzívebben kezdő és haladó nyelvtanuló társaikhoz képest. Az érzelmi és kompenzációs stratégiák gyakori használata a 25 év alatti korosztályban volt kimutatható. A memorizációs stratégiák használata mindhárom csoportra jellemző volt. A memorizációs stratégiák gyakoribb használata a kínai nyelvtanulásban eltöltött idő függvényében változott, azok, akik egy évnél kevesebbet tanulták a kínai nyelvet gyakoribb volt ennek a stratégiának a használata, míg legkevésbé a több mint három éve kínai nyelvet tanulók körében volt megfigyelhető.

Qian Xujing (Qian Xujing 钱旭菁, 1999) az érzelmi attitűdök, félelmek hatását vizsgálta a nyelvtanulási stratégiák kiválasztására. A motivációt és különösen a nyelvtanulási félelmeket a nemzeti hovatartozás, a nemzeti jellem, a különböző kulturális háttér nagyban befolyásolja. Zhang Li és Wang Biao (Zhang Li, Wang Biao, 张莉, 王飙, 2002) kutatása is azt állapította meg, hogy az olyan negatív érzelmi tényezők, mint a félelem, az aggodalom, erősen hatnak a nyelvtanulók szóbeli nyelvi fejlődésére és a kínai nyelvtanulás sikerességére.

A kutatások elsősorban a kínai nyelvet tanulók célnyelvi környezetben történő stratégia kiválasztásával és használatával foglalkoztak. A célnyelvi környezet hatással van a hallgatók nyelvtanulási stratégiáinak használatára. A kutatások kevés kivétellel vegyes mintán mérték a kínai nyelvtanulók – ázsiai és nem ázsiai országokból érkezők – stratégiáinak használatát. Az

empirikus kutatások mintáiban az Amerikából és az Európából érkező kínai nyelvtanulók aránya mindig kisebb volt, mint az ázsiai országokból érkező nyelvtanulóké. Az európai nyelvtanulók mintáján belül egyetlen kutatásban sem talákoztunk magyar anyanyelvű kínai nyelvtanulókkal.

### 3.2. A kínai nyelv szóbeli nyelvtanulási stratégiáinak kutatása

Azzal, hogy a kínai nyelvtanítás célját a kommunikációban és a kommunikációs készségek fejlesztésében határozták meg, fokozottabb érdeklődés indult el a kínai nyelv szóbeli nyelvtanulási stratégiáinak (kouyu xuexi celüe 口语学习策略), kommunikációs stratégiáinak (交际策略 jiaoji celüe) használata és nyelvtanítási kérdéseinek vizsgálata irányába (Qian Yulian, Zhao Qingju, 钱玉莲, 赵晴菊, 2009).

Lu Zhou (Lu Zhou 鲁洲, 2005) a kérdőív, az interjú és az OPI teszt módszerének segítségével vizsgálta 24 Amerikából érkező kínai és amerikai származású hallgató szóbeli nyelvtanulási stratégiájának fejlődését célnyelvi környezetben.<sup>50</sup> A stratégiák használatát két alkalommal mérte, a nyelvtanulók célországba történő érkezésekor és a nyolchetes kínai tanfolyam elvégzése után. A célnyelvi környezet hatása több stratégia használatának gyakoriságát idézte elő, elsősorban a formális gyakorlatok stratégiájára, a pontosságra törekvés, az értelmes gyakorlás valamint az anyanyelv elkerülésének stratégiájával mutatott szignifikáns összefüggést. A kompenzációs, az anyanyelv használatának stratégiája és a metakognitív stratégiák használata mind a két mérés alkalmával, magas gyakorisággal használt stratégiacsoport volt. A szóbeli stratégiákat a célnyelvi környezetben azok vették gyakrabban igénybe, akik közepes szintű nyelvtudással rendelkeztek, míg ezek használata kevésbé volt jellemző a kezdő és a haladó nyelvtanulókra.

Na Jian (Na Jian 那剑, 2009) koreai és európai-amerikai nyelvtanulók szóbeli kínai nyelvtanulási stratégiáinak vizsgálata során a nyelvtanulói csoportok között jelentős eltéréseket mutatott ki a memorizációs és a kognitív stratégiák használatában. A koreai nyelvtanulók kevésbé vették igénybe a memorizációs stratégiák használatát.

A kompenzációs stratégiák használata viszont mind a két nyelvtanulói csoportban

---

<sup>50</sup> Az OPI (Oral Proficiency Interview) tesztet a diákok szóbeli képességeinek mérésére használják Amerikában.

gyakran használt stratégia volt. A kompenzációs stratégiák használatában az osztálytermi megfigyelések során azonban a két csoport között apróbb eltéréseket figyelt meg. Az európai nyelvtanulók nyelvi és megértésbeli hiányosságaik leküzdésére gyakran használták az utánzás technikáját, gyakrabban kérdezték a tanárt. A koreai nyelvtanulók a tanár helyett gyakrabban kérdezték osztálytársaikat, és gyakrabban vették igénybe a szótár segítségét.

Li Jiang (Li Jiang 李姜, 2007) a szóbeli stratégiák osztálytermi használatát vizsgálta kezdő nyelvtanulóknál. Az európai nyelvtanulók kognitív stratégiákat használták többet, míg az ázsiai kultúrkörből érkezők az érzelmi stratégiákat. A nemek szóbeli stratégiahasználatában az ázsiai férfiak nőtársaikhoz képest többet használták a kognitív, a szociális és az érzelmi stratégiákat. A kognitív stratégiákat a nyelvtudásuk magasabb szintjén álló nyelvtanulók gyakrabban vették igénybe, a kezdő nyelvtanulóknál ez a stratégiahasználat mutatott összefüggést a szóbeli eredményességgel. A kezdő nyelvtanulóknál öt hatékony szóbeli stratégia használatot írt le: odafigyelés a szóban elkövetett hibákra, tanulás az elkövetett hibákból, a szótár segítése, aktív részvétel órán kívüli tevékenységekben, a kínai nyelvtan alapján alkotott mondatok intenzív szóbeli gyakorlása.

Qian Yulian és Zhao Qingju (Qian Yulian, Zhao Qingju, 钱玉莲, 赵晴菊, 2009:44) kutatása azért érdemel figyelmet, mert a faktorelemzés módszerével új értelmezést vitt az adatok elemzésébe szóbeli stratégiák kutatásába. Három faktort különített el. A szóbeli tanulás fogalmára vonatkozó faktort (xuexi guannian 学习观念), amely alá a szóbeli gyakorlásra való állandó lehetőségek keresését és a nyelvtudást sorolta, a tanulás menedzselésével kapcsolatos (guanli celüe 管理策略) faktort. Ez alá három stratégiát sorolt, az átfogó monitorozó-kontrolláló stratégiát (jiankong celüe 监控策略), a nehézségek leküzdését, a tanulás melletti kitartást. A kognitív stratégiák (renzhi celüe 认识策略) a beszéd céljának meghatározásában, a hozzá vezető terv kidolgozásában, a hatékony tananyag kiválasztásában játszottak szerepet. A magatartás érzelmi szabályozásáért felelős stratégia (diaojie celüe 调节策略) használata alá olyan tartalmak kerültek, mint a beszédpartner érzelmeinek, véleményének elfogadása, az érzelmek hozzáigazítása a partner reakciójához, a partner ösztönözése a hibák kijavítására.

A szóbeli stratégiák faktora alatt hat csoportot különített el. A figyelemösszpontosító

stratégia (zhuyi celüe 注意策略), amely arra vonatkozott, hogy a beszéd során figyelmünket összpontosítjuk mindarra, amit mondani akarunk, figyeljük érzelmi reakcióinkat, a beszédaktus után összesítjük saját tapasztalatainkat. A kooperációs stratégia (hezuo celüe 合作策略) mások véleményének elfogadását, a tapasztalatok megosztását jelenti másokkal, az alkalmazkodó stratégia (biantong celüe 变通策略) az anyanyelvi beszélő hiba iránti toleranciájának fokát jelenti, az értelmes gyakorlatok stratégiája (yiyi celüe 意义策略) helyes mondatok alkotása anélkül, hogy odafigyelnénk hibátlan nyelvi formák megalkotására, a formacentrikus gyakorlás stratégiája (xingshi celüe 形式策略) a hibátlanul elmondott mondatok gyakorlása, a kiejtés, a hangsúly gondolatban történő gyakorlása. Az elfogadó stratégia (xina celüe 吸纳策略) mások véleményének elfogadása, a hasznos információk megszerzése.

Nemek tekintetében csak az érzelmi szabályozásért felelős stratégia és a kooperációs stratégia mutatott összefüggést. A formacentrikus gyakorlás használata a 20 év alattiakra és a 30 év felettiekre volt jellemző. A harminc év felettiek szóbeli tanulásuk fogalmáról sokkal tudatosabban gondolkodnak. Kulturális háttér tekintetében az európai és ázsiai nyelvtanulói csoport között a monitorozó-kontrolláló stratégia és a kooperációs stratégia használatában volt összefüggés. Az egyes faktoroknak a nyelvtudás szintjével való kapcsolata a következőképpen alakult: a kezdő és a haladó nyelvtanulók csoportjában az ellenőrző, a magatartás érzelmi szabályozásáért felelős stratégia, a kooperációs, és az alkalmazkodás stratégiájának használata volt gyakori. A középszintű és haladó nyelvtudású csoportra már inkább az értelmes gyakorlatok és az elfogadó stratégia használata volt jellemzőbb.

A kutatások különböző eredményeket és összefüggéseket mutattak ki. Egységes álláspont nem született arra nézve, hogy célnyelvi környezetben melyik az a tanulói tényező, amelynek nagy szerepe van a szóbeli stratégiák használatára. A kutatások egyetértettek abban, hogy a nyelvtudás előrehaladtával bővül a szóbeli stratégiák használatának a köre, minél több szóbeli stratégiát használ egy nyelvtanuló, annál eredményesebb és sikeresebb a szóbeli teljesítményét illetően. A nyelvtudás szintjének emelkedésével az, hogy melyik stratégia használata kap nagyobb szerepet, már eltérőek voltak a kutatások eredményei.

### 3.3. A kínai nyelv kommunikációs stratégiáinak kutatása

Valamennyivel több vizsgálat foglalkozott a külföldi kínai nyelvtanulók kommunikációs stratégiáinak használatával.

Hong Lifen (Hong Lifen 洪丽芬, 1997) tanulmánya az első, amely malajziai kezdő kínai nyelvtanulók (60 órai kínai nyelvtanulás) kommunikációs stratégiáit vizsgálta célnyelvi környezetben. Az aktívabb, extrovertált hallgatók a végrehajtási stratégiákat, míg a magukba zárkózó, introvertált tanulók az elkerülő stratégiákat részesítették előnyben. A kínai nyelvtudás szintje meghatározta azt, hogy egy adott nyelvtanuló milyen kommunikációs stratégiát vett igénybe. Azoknál, akiknél a kínai nyelvtudás szintje alacsony volt, a feladás és a célnyelv használatának elkerülése (fordítás, nyelvi transzfer) dominált. A nyelvtudás magasabb szintjén álló nyelvtanulók jobban támaszkodtak a célnyelv használatának stratégiájára (körülírás, találgatás, ismétlés). A kommunikációs stratégiák kiválasztására az a körülmény is hatással volt, hogy a nyelvtanuló tudta, ki a beszélgetőpartnere. Amikor a beszélő tudta, hogy a beszélgetőpartnerrel anyanyelve közös, akkor a nyelvi akadályok leküzdésére gyakrabban vette igénybe a nyelvi transzfer stratégiáját, valamint a baráttól vagy a másik féltől való segítségkérés stratégiáját. Amennyiben nem volt szó ilyen közös tudásról, úgy megnőtt a célnyelvre támaszkodó stratégia és bizonyos nem nyelvi tartalomhoz köthető stratégiák használata (mozgás, mimika).

Liu Songhao, Qian Xujing és Wang Yan (Liu Songhao, Qian Xujing, Wang Yan, 刘颂浩, 钱旭菁, 汪燕, 2002) a képleírás módszerének segítségével 17 információs bit használatát, számát és az információs egységek kifejezési formáinak tartalmát vizsgálta alap-, közép- és felsőfokú nyelvtanulóknál (53 fő). A vizsgálatban az anyanyelvi nyelvtanulók képezték a kontroll csoportot (14 fő). A nyelvtudás előrehaladottabb szintjén álló nyelvtanulók a képleírás feladatának végrehajtása során több információs egységet használtak fel a kép leírására, mint a kezdő nyelvtanulók. A kezdő és a középszintű nyelvtanulóknál az információs egységek száma alapján nagyon nehézkes megragadni a szóbeli nyelvtudás szintjét. A kezdő nyelvtanulók gyakran vették igénybe az elkerülés stratégiáját, és az is megállapítást nyert, hogy minél magasabb valakinek a nyelvtudása, annál több véghezviteli stratégiát használ. A körülírás stratégiája a nyelvtanulók egyik leggyakrabban használt nyelvi

kifejezési formája.

Ellis (1984) ugyanezzel a technikával fiatal angol nyelvtanulók kommunikációs stratégiahasználatát mérte, s megállapította, hogy a kommunikációs stratégiák használata a nyelvtanuló jártasság szintjével van összefüggésben. A kommunikációs teljesítmény leírásához a kommunikációs stratégiák használata hasznos lehet. Az elkerülés és a parafrázisok gyakori használata vagy azok elkerülése segítség lehet abban, hogy megállapítsuk egy nyelvtanuló szóbeli nyelvtudásának szintjét. A gyakori elkerülés sokkal inkább feltételezi a kommunikációs performanciában való járatlanságot, mint a parafrázisok használata. A szóbeli teljesítmény mérésére a parafrázisok használata mérceként használható. A kutatók egy része viszont nem látja meggyőző bizonyítékát annak, hogy az információs egységek számszerűsítése, a nyelvtani mondatformák megjelenése alkalmas-e a kínai szóbeli nyelvtudás szintjének mérésére (Liu Songhao, Qian Xuqing, Wang Yan, 刘颂浩, 钱旭菁, 汪燕, 2002).

A nyelvtudás szintjének a kommunikációs stratégiák típusának kiválasztására gyakorolt hatását vizsgálta Hai Ke (Hai Ke 海珂, 2006). Vizsgálata azt mutatta ki (60 fő), hogy a nyelvtudás szintjének javulásával összességében csökken a redukciós stratégiák használata, például segítségkérés. A célnyelv használatának stratégiája közül a körülírás volt az, amely a nyelvtudás szintjének javulásával csökkent. A stratégiák kiválasztására az a tényező is hatással van, hogy ki a beszélgető partner a célnyelvi környezetben. Amennyiben a kommunikációs partner anyanyelvi beszélő, úgy a kezdő nyelvtanulók kérdések felvetésével, szótározással, azonos jelentésű szó helyettesítésével oldják fel a kommunikációs nehézségeiket. A haladó nyelvtanulók elsősorban körülírást, egyszerűbb kifejezéseket használnak, vagy azonos jelentésű szó helyettesítésével próbálkoznak. Amikor egy kínaiul tanuló nyelvtanulóval beszélgetnek kínaiul, akkor a kezdők inkább mozgásokkal, szótárban való kereséssel, egyszerűbb kifejezésekkel, a haladók egyszerűbb szavak helyettesítésével, körülírással és szótár segítségével oldják fel kommunikációs hiányosságaikat.

Luo Qingsong (Luo Qingsong 罗青松, 2000) az elkerülő stratégia különböző megnyilvánulási formáit figyelte meg, ismeretlen vagy nehéz téma elkerülése, kézmozdulatok és gesztusok használatával időnyerés, egyszerű mondatstruktúrák bonyolultakkal való helyettesítése, ez gyakran vezet hibák elkövetéséhez, a beszélt nyelvi

fordulatok használatakor az írott nyelv formáinak használata, a szótárban vagy könyvekben készen kapott nyelvi formák használata. Az elkerülő stratégiák beszédben való gyakori alkalmazása elsősorban pszichológiai okokra vezethető vissza.

Xu Zeliang (Xu Zeliang 徐子亮, 1999) hatvan, különböző nemzetiségű kínai nyelvet nyelvtanuló vizsgálva az anyanyelv stratégiájának fontosságára hívta fel a figyelmet, úgy véli, hogy ez az a stratégia, amely a nyelvtudás valamennyi szintjén állandóan jelenlévő stratégia. A kezdő nyelvtanulóknál nagyon gyakori az anyanyelv segítségére támaszkodó stratégia (az anyanyelvre történő fordítás), középszinten már csak akkor használják, amikor nehezen értelmezhető kifejezéssel vagy nehéz nyelvtani szabállyal találkoznak, míg felsőfokon egyre kevésbé jelenik meg. Beszédben is megfigyelhető ennek a stratégiának a szerepe, elsősorban akkor, amikor a nyelvtanuló bonyolult kifejezéssel találkozik, gyakran támaszkodik anyanyelvének gondolkodásmódjára.

Zhang Wenjun, Liang Li és Chen Xinfang (Zhang Wenjun, Liang Li, Chen Xinfang, 章文君, 梁丽, 陈新芳, 2008) 110 különböző nyelvtanulási háttérrel rendelkező külföldi nyelvtanulót vizsgált a Faerch és Kaspar-féle kommunikációs stratégiák csoportosítását véve alapul. A nyelvtudás szintjének előrehaladtával csökken a redukáló stratégiák használata, mint például a téma kikerülése vagy a nyelvi forma redukálása. A segítségkérés, az anyanyelv vagy a célnyelv használatának stratégiája, a kiegészítő nyelvi stratégiák használata vagy a kompenzációs stratégiák használatának gyakorisága a nyelvi szint emelkedésével nem csökken egyértelműen. A segítségkérés és a kiegészítő nem nyelvi stratégiák használata és a kereső stratégiák sokkal inkább a kínai nyelv speciális tulajdonságával, a nyelvtanuló anyanyelvi háttérével és a nyelvtanulás stílusával, tehát az egyéni tényezőkkel mutatnak szorosabb összefüggést. Az eddigi kutatások a nem nyelvi stratégiák használatát sokkal inkább a nyelvtudás szintjének javulásával összefüggésben írták le, míg ez a tanulmány úgy véli, hogy ezeket inkább egyéni nyelvtanulói tényezők határozzák meg. A kommunikációs stratégiák kiválasztását és használatuk közötti egyéni különbségeket a kommunikációs partner, a nyelvtanuló egyéni stílusa és a nyelvtudás szintje együttesen határozza meg.

A kommunikációs stratégiák választását a nyelvi szint, a kommunikációs környezet mellett egyéb tényezők, mint az osztálytermi nyelvtanulási környezet, az oktató nyelvtanár



tanítási stílusa, a feladat típusa, fajtája, de ugyanígy az eredménytelen szóbeli nyelvtanulásnak a kommunikációs stratégiák nem elégséges tudatosítása is akadálya lehet (Qiu Xiuli 邱秀丽, 2010). Osztálytermi környezetben elsősorban azzal, hogy több lehetőséget adunk a megszólalásra, tudatosíthatjuk a kommunikációs stratégiák gyakoribb használatát.

Az olasz anyanyelvű nyelvtanulókkal folytatott interjúk során kommunikációs stratégiájuk használatát vizsgálta Wu Yongyi (Wu Yongyi 吴勇毅, 2007). Az olasz nyelvtanulók a beszélt szituációban jelentkező kommunikációs nehézségek leküzdését különböző kiegészítő (buchong celüe 补充策略) és kommunikációs stratégiák használatával oldják. A beszélgetés zavartalan és folyamatos fenntartása érdekében előszeretettel használnak bizonyos tervekészítő stratégiákat, például előre felkészülnek a beszélgetésből, előre leírják, előre átgondolják, hogy mit fognak mondani. Az előre felkészülés stratégiájának veszélye az, hogy amennyiben a kínai anyanyelvi beszélővel való élő beszéd nem az előre elkészített terv szerint halad, akkor a nyelvtanuló elveszti a beszélgetés fonalát, nem tudja követni azt, amit az anyanyelvi beszélő mond, nem érti a beszélgetés menetét. Ezek a stratégiák tipikusan nem a sikeres nyelvtanuló stratégiái, mivel a kommunikáció során csak akkor válnak be, ha az előre felkészülés tartalma megegyezik a beszélgetés tartalmának értelmével. Célnyelvi környezetben ennek a stratégiának a gyakorisága a nyelvérzék, a nyelvtudás szintjének, a nyelvi képességek javulásával csökken.

Az olasz nyelvtanulók egy másik tipikus taktikája, hogy a nyelvtanuló akkor sem szakítja félbe a beszélgetést, ha nem ért valamit a társalgásban, hagyja, hogy a beszélgetés tovább folytatódjon, anélkül, hogy azt megértette volna.

A célnyelvi környezetben a nyelvtanuló a segítségkérés különböző stratégiáit veszi igénybe. A segítségkérés stratégiájának használatát a társalgás témája, a nyelvi formák pontos tudásának birtoklása dönti el. A segítségkérésnek különböző fokozatai vannak: A nyelvtanuló kérheti a partnert, hogy mondja el újból az egész mondanivalót, csak lassabban, kezdeményezheti az anyanyelvi beszélőnél, hogy más módon, más formában mondja el, magyarázza el ugyanazt a jelentést. Csak egy adott szóra kérdez rá a nyelvtanuló. Arra is kérheti az anyanyelvi beszélőt, hogy kisebb nehézségi fokkal ismételje meg az elmondottakat. A szóbeli nehézségek leküzdésének számos más megoldása is létezik, például a nyelvtanuló

az ismeretlen szót azonos jelentésű szóval helyettesíti, vagy egy másik mondattal próbálja meg kifejezni, elmagyarázni ugyanazt a jelentést. Átvált angolra, ha a partner beszél angolul. Automatikusan kérheti a beszélgetőpartnert, hogy magyarázza el angolul a problémát. Segítséget kérhet egy harmadik személytől. Kikeresi és megmutatja a szótárban az anyanyelvi beszélőnek azt a szót, amiről szó van.

Az, hogy a nyelvtanuló az adott szituációban melyik stratégiával él, azt a szituáció nehézségi foka és mértéke dönti el. A feladás stratégiája a legvégső választható stratégia, ami azt jelenti, hogy a nyelvtanuló feladja vagy befejezi a beszélgetést.

Az olasz nyelvtanulók, amennyiben módjuk és lehetőségük van rá, gyakran veszik igénybe a célnyelv használatának stratégiáját, megpróbálnak minden lehetséges problémát az adott célnyelven megoldani, úgy hogy a kifejezést módosítják, azonos szót használnak, egyszerűbb vagy rövidebb mondatokkal fejezik ki magukat. A kézmozdulatok, gesztusok segítségét is szívesen veszik igénybe, hogy megpróbáljanak elmagyarázni egy ismeretlen szót. Csak a legvégső esetben váltanak át angolra. A beszédben az angolra való átváltás problémás, de hasznos, mivel az mind az olasz, mind az anyanyelvi beszélőnek idegen nyelvnek számít.

### **3.4. A kínai nyelv nyelvtanulási stratégiáinak kutatási problémái**

A kínai nyelv nyelvtanulási stratégiáinak kutatása megkezdése óta több tíz év telt el, mégis számos jogos kritika éri a stratégiakutásokat azért, mert nem nyújtanak átfogó betekintést a stratégiák valóságos és koherens kapcsolatába. A kritikák a kutatások szűk keresztmetszetére mutatnak rá, valamint arra, hogy a kínai nyelv stratégiáinak kutatásakor elsősorban a kognitív és a metakognitív stratégiákat magyarázzák és kevésbé az érzelmi stratégiákat (Liu Honggang 刘宏刚, 2008). Továbbá nem tisztázott és nem teljes körű a stratégiák kapcsolata sok más egyéni tanulói tényezővel, pl. a stílussal, a feladattal. A témában még nem született elégséges kutatás ahhoz, hogy a kínai nyelvtanulás stratégiáinak komplex magyarázatát adják (Cohen, 2011).

A stratégiák komplex értelmezésére elsősorban azok taníthatóságának területén lenne a legnagyobb szükség. A stratégiák taníthatósága kapcsán is hiányosságok mutatkoznak, tanári

vezetéssel még képesek a hallgatók a stratégiákat követni, de az önálló tanulás komoly nehézségekbe ütközik. Hiányosságok mutatkoznak a tanulás stratégiai készségeinek fejlesztésére irányuló elképzelésekben is.

Sok bírálat éri a kutatások módszertanát, mert bár nagyon sok kutatás veszi igénybe a szociológiai matematikai módszer, az SPSS segítségével, az összefüggések és a különböző korrelációk kimutatásán túl a kutatók nem adnak kellő magyarázatot az összefüggések hátterében húzódó valódi okokra.

További problémát jelent, hogy az európai és ázsiai céllországból érkező nyelvtanulók stratégiahasználatát az összehasonlítás végett egy mintahalmazon belül vizsgálták, ami sokszor elhomályosítja a stratégiák használatának lényegét.

Kevés olyan kutatás van, amely az európai kínai nyelvtanulók stratégiahasználatát nem anyanyelvi környezetben vizsgálta. A kínai nyelvtanítás fejlődésének hasznára válna, ha többet tudnánk a kínai nyelvtanulók nem anyanyelvi környezetben használt stratégiáiról.

### **3.5. Hazai eredmények a nyelvtanulási stratégiák kutatásának területén**

Két hazai kutatás foglalkozott a stratégiák vizsgálatával. Mónos Katalin (2004) a középiskolás korosztálynál a stratégiahasználat alacsony gyakoriságát állapította meg, Tar Ildikó (2007) pedig a stratégiák és a szorongás kapcsolatát vizsgálta angol nyelvet tanuló egyetemisták körében.

Mind a két kutatás azt állapította meg, hogy a magyar nyelvtanulók nem használják tudatosan a stratégiákat, sőt a hallgatók egyáltalán nincsenek tudatában annak, hogy a stratégiák használatával hogyan tehetnék nyelvtanulásukat hatékonyá. Ez a megállapítás nemcsak a középiskolás korosztályra igaz, hanem az egyetemistákra is. A vizsgált mintában a nyelvtanulók nagyon kevés metakognitív, affektív és szociális stratégiát használtak és azoknak is igen magas volt az arányuk a mintában, akik egyáltalán nem használtak semmilyen sikeres stratégiát. A szorongás összefügg a nyelvtanulók stratégiaválasztásával, a nyelvtanulásban átélt kudarcok erősen meghatározzák a stratégiaválasztási különbségeket. A stratégiák kiválasztása összefügg azzal, hogy a nyelvtanuló a nyelvtanulásban milyen fokú kudarcélményt élt át.

A nyelvtanulási stratégiák megismerésével használatuk tanítható, amely hatékonyabb és sikeresebb nyelvtanuláshoz vezet. A nyelvtanulási stratégiák használata összefüggésbe hozható bizonyos személyiség típusokkal, ezért a stratégiák gyakorlati használata során érdemes ezeket figyelembe venni.

A stratégiák gyakorlati alkalmazásával kapcsolatban Tánczos Judit (2011) és Szitó Imre (1987) ad tanácsokat nyelvtanulóknak. Szitó Imre a stratégiák és a személyiség típusok összefüggésének vizsgálatára stíluskérdőívet is kidolgozott.

A hazai kutatások hiányossága, hogy nem igazán térnek ki a szóbeli nyelvtanulási stratégiák, a kommunikációs stratégiák használatára, nem érintik a nyelvtanítási módszerek és a nyelvtanulási stratégiák kapcsolatának szerepét, és kevésbé foglalkoznak a stratégiák és a nyelvtanulói stílusok összefüggésével.

A hazai kutatások elsősorban a nyelvválasztásban, a nyelvtanulás folyamatában szerepet játszó motiváció tényezőjét vizsgálták. A nyelvtanulási és nyelvválasztási motivációkat elsősorban iskolás korosztály attitűdjeinek vizsgálatában (Csizér, Dörnyei, Nyilasi, 1999; Csizér, Dörnyei, Németh, 2001; Csizér, Dörnyei, 2002; Nikolov, 2003b) mérték. Az idegennyelv-tanulási motiváció egyes tanulói jellegzetességeinek kapcsolatát is vizsgálták (Péter-Szarka Szilvia, 2007). Az önszabályozó tanulás empirikus vizsgálata arra a fordított kapcsolatra hívta fel a figyelmet, hogy az életkor előrehaladtával csökken az önszabályozó tanulási stratégiák fejlettsége (Molnár, 2002). A nyelvtanulói autonómia, a motiváció és az önszabályozó tanulás stratégiáit vizsgáló nagymintás kutatás magyarországi egyetemisták, középiskolások és felnőtt nyelvtanulók körében végzett vizsgálata az önszabályozó és az autonóm tanulói viselkedés a vártnál alacsonyabb szintjét állapította meg (Csizér, Kormos, 2012).

## **4. Fejezet Magyar nyelvtanulók kínai nyelv tanulási stratégiáinak**

### **vizsgálata**

A negyedik, ötödik és hatodik fejezet a magyar nyelvtanulók nyelv tanulási stratégiáinak vizsgálatát ismerteti.

#### **4.1. A vizsgálat módszertana**

A kérdőíves vizsgálatban három nyelv tanuló i csoport vett részt. Kínai nyelv szakos diákok, akik az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán és a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Karán tanulják a kínai nyelvet. Olyan nyelv tanulók, akik a kínai nyelvet választott idegen nyelvként tanulják a Pázmány Péter Katolikus Egyetem nemzetközi kapcsolatok szakán, és a távol-kelet referens továbbképzés keretein belül. Harmadik csoport azokból a nyelv tanulókból állt, akik az ELTE Konfuciusz Intézetében a kínai nyelvet nyelv tanfolyami keretek között tanulják. A vizsgálat 2011. tavaszától 2013. februárjáig 231 hallgató részvételével zajlott. A kérdőívet a hallgatók többsége személyesen és önkéntes alapon töltötte ki, ebből 47 hallgató e-mail formájában töltötte ki és küldte vissza a kérdőívet.

A nyelv tanulási stratégiák vizsgálatának felmérését az idegen nyelv nyelv tanulási stratégiáinak mérésére szolgáló Oxford által kifejlesztett SIL (Strategy Inventory for Language Learning) kérdőív magyar nyelvű módosított változatával végeztem.<sup>51</sup> A kérdőív összesen 36 kérdésből állt. A kérdéseket a megkérdezettek személyes adataira és nyelv tanulási háttérére vonatkozó információs résszel egészítettem ki, amely a nemre, a nyelvtudás szintjére, a nyelv tanulásban eltöltött időre, az életkorra, a kínai nyelv tanulás motivációjára, a nyelvvizsgára, az ösztöndíjra, a nyelv tanulás rendszerességére vonatkozott,

---

<sup>51</sup> Bár a kérdőívet az angol nyelv tanulás során használt stratégiák mérésére fejlesztették ki, a kérdőív alkalmas bármelyik idegen nyelv stratégiáinak leírására és mérésére. A kérdőívvel kapcsolatban Gamage (2003) azt a kritikai megjegyzést teszi, hogy a kérdőív a kínai nyelv speciális sajátosságai miatt nem alkalmas, pl. a kínai írásjegyek tanulása során használt stratégiák mérésére.

továbbá tartalmazott egy nyitott kérdést is, amely a kínai nyelv tanulása során jelentkező nehézségekre kérdezett rá (Melléklet: M4.1. Kérdőív).

A kérdőívben a nyelvtanulási stratégiák a következő sorrendben szerepeltek: szociális (1–5. kérdés), érzelmi–affektív (6–10. kérdés), metakognitív (11–16. kérdés), kompenzációs (17–21. kérdés), memorizációs (22–26. kérdés) és kognitív stratégiák (27–36. kérdés). A nyelvtanulók a Likert-skála (az egyetértés mértékét egy állítással kell a válaszadónak kifejeznie) szerinti 1–5-ig terjedő intervallumban jelölhették be a rájuk vonatkozó értékeket (1= soha vagy egyáltalán nem igaz rám, 2= rendszerint nem igaz rám nézve, 3= néha igaz rám, 4= rendszerint igaz rám, 5=mindig vagy nagyrészt igaz rám).

Az adatbevitel az Excel táblázatkezelő programjával, a kérdőívek adatainak elemzése az SPSS matematikai statisztikai program 20-as verziójának segítségével történt. Az adatok elemzése során varianciaelemzést (Anova), diszkriminancia-elemzést, sokdimenziós skálázást, faktorelemzést és látens változók útelemezését (LVPLS modell) végeztem.

A stratégiák jobb megismerése érdekében a kvantitatív elemzésén túl hét magyar anyanyelvű kínai nyelvtanulóval készítettem interjút. Az interjúkészítéssel az volt a célom, hogy a kutatás kvantitatív részeredményeit a diákok egyéni és személyes tapasztalataival egészítsem ki.

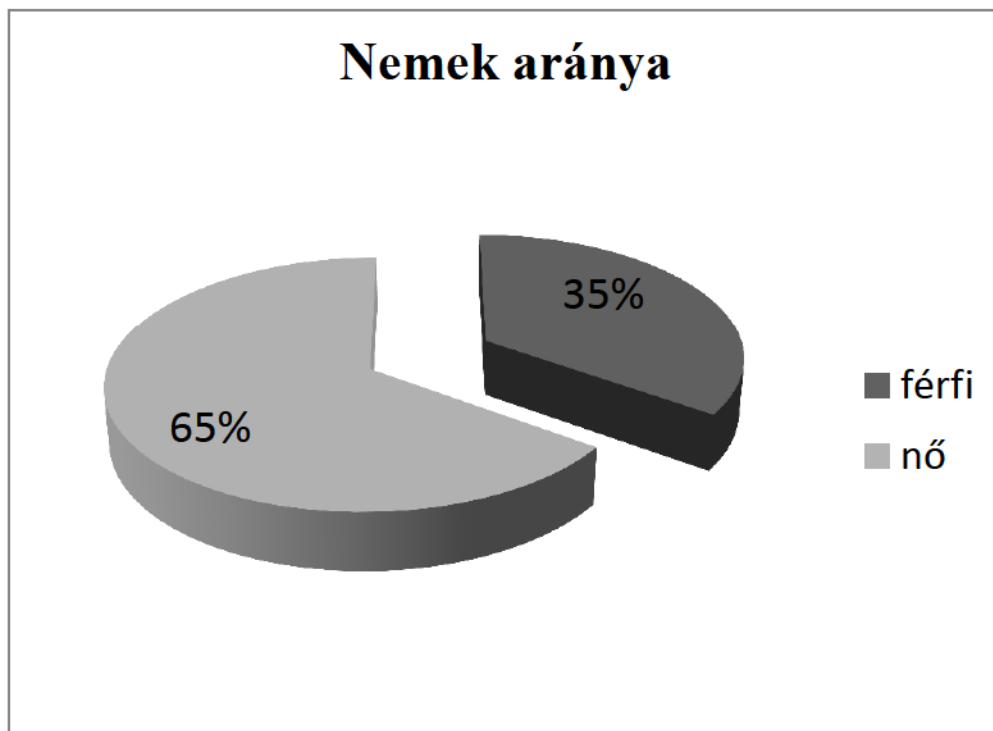
## **4.2. A vizsgálat lefolytatása**

A kérdőíves felmérésre minden alkalommal személyesen került sor, a hallgatók minden alkalommal tájékoztatást kaptak arról, hogy a kérdőív miért és milyen célból készül.

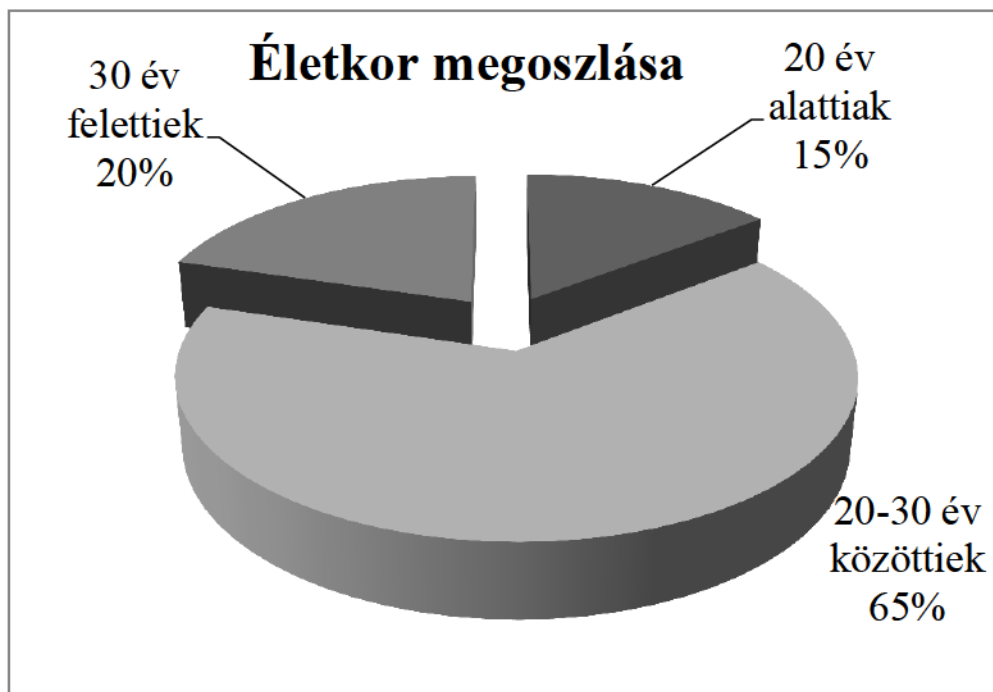
## **4.3. A minta általános jellemzői**

A minta elemszáma: 227 fő. A mintában 148 nő és 79 férfi vett részt. A vizsgálatban összesen hat változót különböztettem meg: nem, életkor, nyelvtudás szintje, a kínai nyelvtanulásban eltöltött idő, nyelvvizsga, kínai ösztöndíj. A változók megoszlása a mintában a következőképpen alakult:

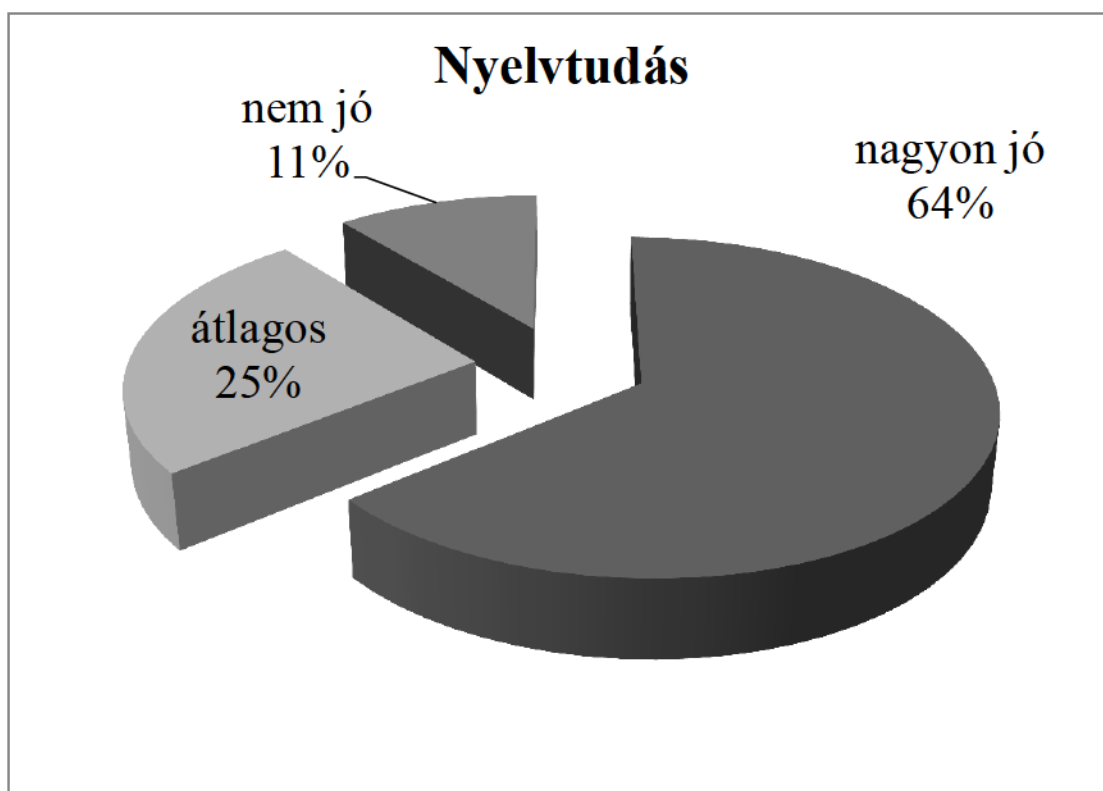
4.1. Ábra



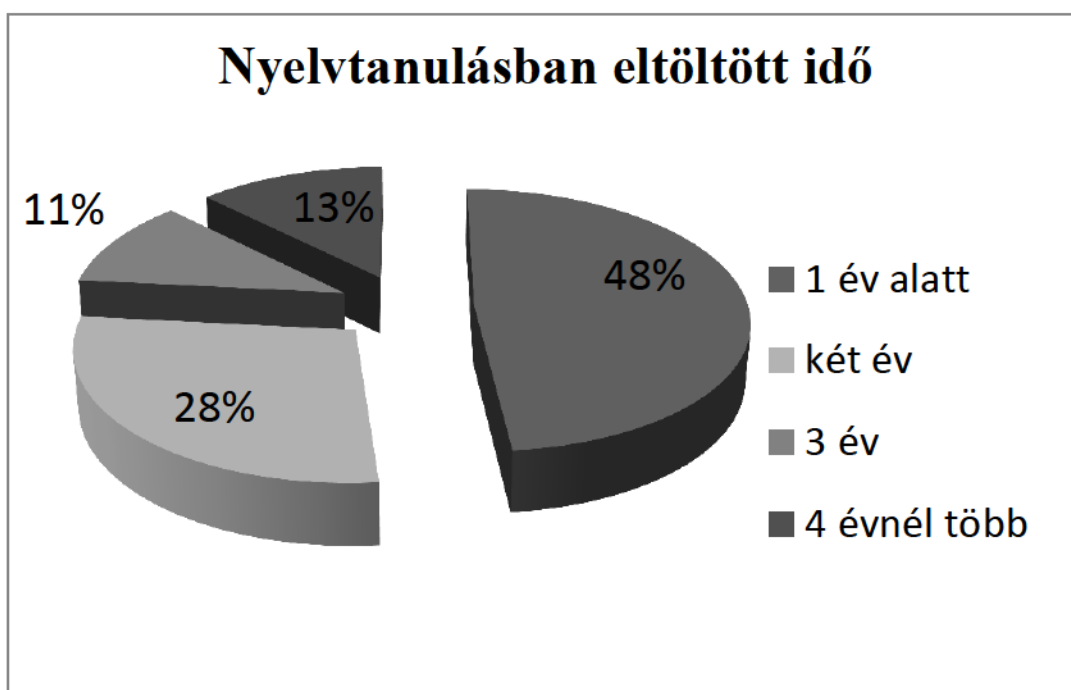
4.2. Ábra



4.3. Ábra

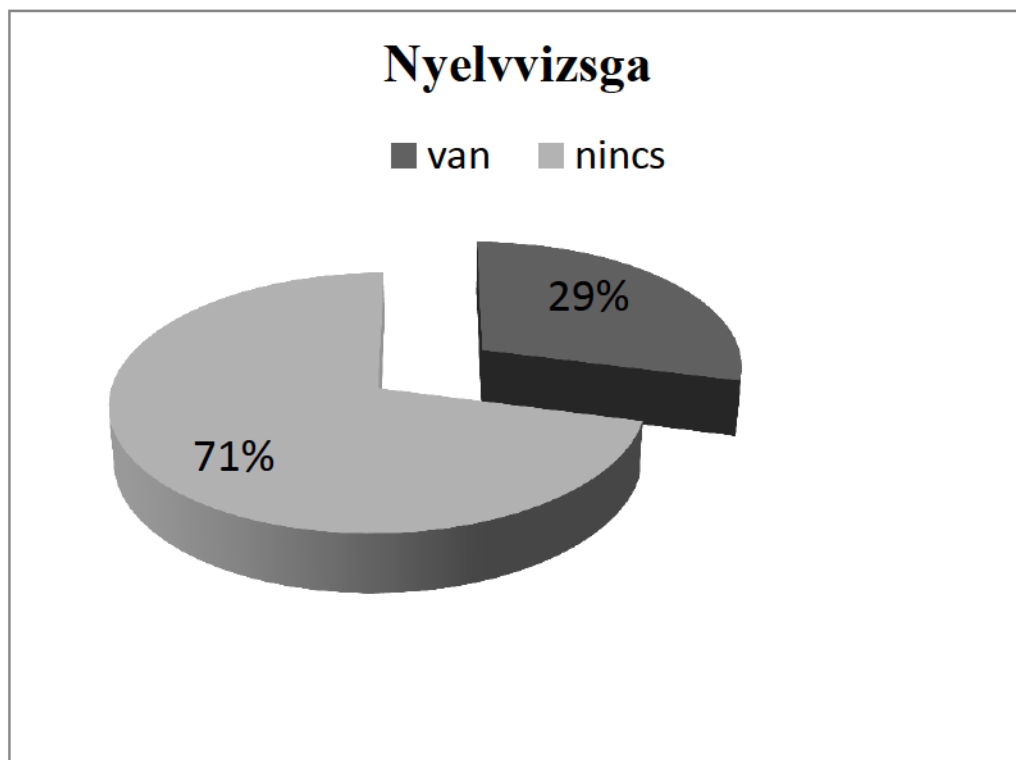


4.4. Ábra

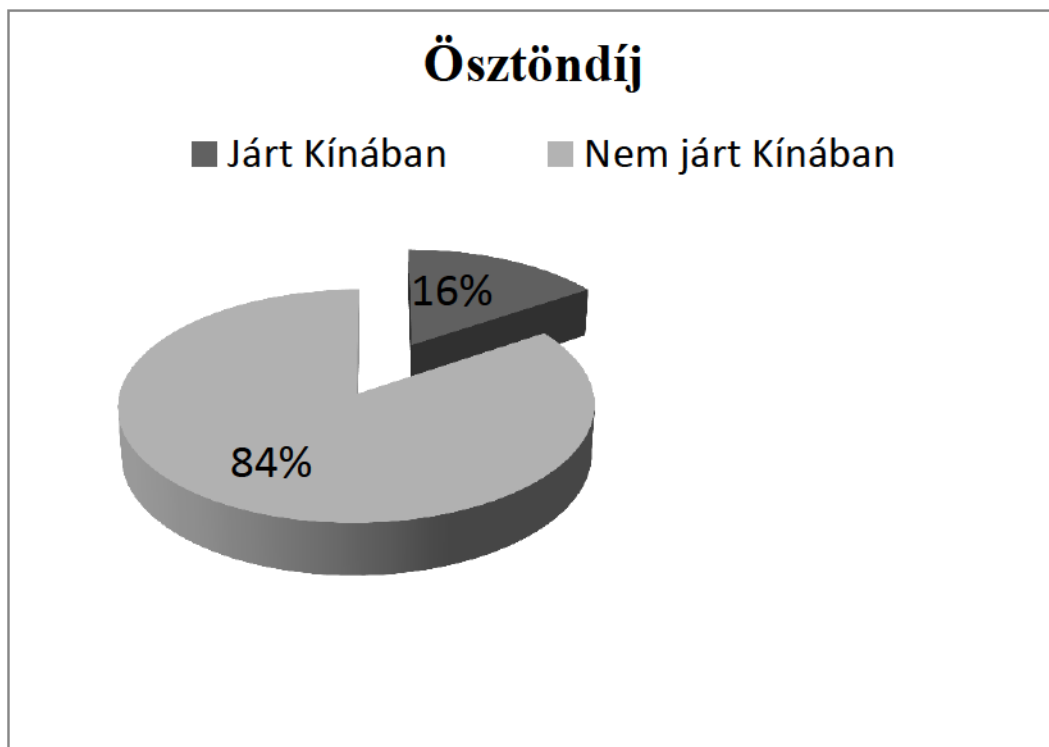




4.5. Ábra



4.6. Ábra



#### 4.4. A vizsgálat célkitűzése, hipotézisek

A vizsgálat elsődleges kérdéseként azt fogalmaztam meg, hogy az eddigi kutatások eredményeinek ismeretében a magyar nyelvtanulók milyen stratégiákat használnak a kínai nyelv tanulása során.

Arra vonatkozóan, hogy az egyes változók hogyan befolyásolják a nyelvtanulási stratégiák kiválasztását és használatát az alábbi hipotéziseket állítottam fel:

**Hipotézis 1:** A nemek közötti különbségek meghatározzák a kínai nyelv tanulásában használt stratégiákat, amely elsődlegesen a szociális stratégiák használatában fog megmutatkozni.

**Hipotézis 2:** A nyelvtudás különböző szintjein álló nyelvtanulói csoportokat a különböző stratégiák használata különbözteti meg. A nyelvi teljesítmény emelkedésének függvényében változik a stratégiák használata.

**Hipotézis 3:** A kínai nyelvtanulásban eltöltött idő meghatározó a stratégiák kiválasztására: azok a nyelvtanulók, akik hosszabb ideje foglalkoznak a kínai nyelv tanulásával a tanulási tapasztalatok gazdagodásával párhuzamosan kevesebb memorizációs és kompenzációs stratégiát használnak.

**Hipotézis 4:** A célnyelvi környezetben eltöltött nyelvtanulás, a stratégiák használata megkülönbözteti a nyelvtanulói csoportokat.

**Hipotézis 5:** A nyelvtanulók kínai nyelvtanulása során használt stratégiák kiválasztására hatással van a nyelvvizsga. Azok a nyelvtanulók, akik rendelkeznek kínai nyelvvizsgával, gyakrabban használnak metakognitív stratégiákat.

#### 4.5. A vizsgálat eredményeinek ismertetése

Oxford (1990) szerint, amennyiben az adott stratégia előfordulási gyakoriságának középértéke 1,0–1,4 közé esik, úgy az *nem használt* stratégia. A 1,5–2,4 közötti érték a *keveset használt* stratégiára utal, a 2,5–3,4 közötti érték a *néha használt*, míg a 3,5–4,4 közötti érték a *gyakran használt*, végül a 4,5–5,0 közé eső érték az igen gyakran használt

vagy *mindig használt* stratégiára vonatkozik.<sup>52</sup>

A magyar nyelvtanulók kínai nyelvtanulásában szerepet játszó stratégiák átlagainak sorrendjét az 4.1. Táblázat foglalja össze. A táblázat jól mutatja, hogy a kínai nyelvtanulás során a magyar nyelvtanulók leggyakrabban kompenzációs nyelvtanulási stratégiákat vesznek igénybe (átlag= 4,9).

**4.1. Táblázat A stratégiacsoportok átlagpontjainak sorrendje**

	<b>Stratégia</b>	<b>Átlag</b>	<b>Szórás</b>
1.	Kompenzációs stratégia	4,09	0,52
2.	Metakognitív stratégia	3,81	0,62
3.	Szociális stratégia	3,57	0,70
4.	Kognitív stratégia	3,51	0,58
5.	Memorizációs stratégia	3,12	0,71
6.	Érzelmi stratégia	3,11	0,68

A kompenzációs stratégián kívül a metakognitív, a szociális és a kognitív stratégiák is a *gyakran használt* stratégiák közé kerültek, viszont a kognitív stratégia gyakorisági értéke a metakognitív és a szociális stratégia használatának gyakorisági értéke mögé szorult, tehát a magyar nyelvtanulók gyakrabban használnak kompenzációs, a szociális és a metakognitív stratégiákat, mint kognitív stratégiákat. A memorizációs és az érzelmi stratégia alacsony használati gyakorisága azt mutatja, hogy ez az a két stratégia, amelyet a magyar nyelvtanulók *néha* vesznek igénybe kínai nyelvtanulásuk során.

Mivel pontosabb képet igyekeztem szerezni arról, hogy az egyes stratégiák használata milyen sorrendet követ, megvizsgáltam az egyes stratégiacsoportokra vonatkozó kérdések átlagait és szórását:

---

<sup>52</sup> A stratégiák használatának előfordulási gyakorisága Oxford szerint.

## 4.2. Táblázat Az egyes stratégiák kérdéseinek átlagpont sorrendje

	Stratégia	Stratégia megnevezése	Átlag	Szórás
1.	Metakognitív	Mindig figyelek arra, amit a tanár az órán mond.	4,40	0,74
2.	Kompenzációs	A kínai nyelvtanulásban fontos a kínai kultúra ismerete.	4,35	0,88
3.	Kompenzációs	Ha nem értek valamit, megpróbálom az egész szöveg jelentését kitalálni.	4,29	0,88
4.	Szociális	Ha nem értem azt, amit egy anyanyelvű beszélő mond megkérem, hogy még egyszer mondja, magyarázza el.	4,28	0,88
5.	Metakognitív	Próbálom megtalálni annak a módját, hogyan válhatok jobb nyelvtanulóvá.	4,22	0,87
6.	Kognitív	Az új szót, kifejezést hangsúllyal, pinyinrel, jelentéssel együtt kikeresem a szótárból.	4,17	1,15
7.	Metakognitív	Általában odafigyelek arra, hogy pontosan írjam meg a házi feladatokat.	4,08	0,88
8.	Kompenzációs	Amikor ismeretlen szóval találkozom, megpróbálom kitalálni a jelentését.	4,03	0,97
9.	Kompenzációs	Ha a beszélgetésben nem tudom, hogy az adott szó mit jelent, megkérdezem mástól.	4,00	0,90
10.	Metakognitív	Figyelemmel kísérem nyelvi fejlődésemet és nehézségeimet.	3,98	0,94
11.	Kognitív	Utánzom a kínai anyanyelvűek kiejtését, hangsúlyát.	3,91	1,05
12.	Érzelmi	Kínai nyelvtanulási tapasztalataimat megbeszélem barátaimmal, osztálytársammal vagy valakivel a környezetemben.	3,87	1,04
13.	Érzelmi	Saját magamat bátorítom arra, hogy kínaiul beszéljek.	3,85	1,09
14.	Kognitív	Sokszor ismétlem, írom a szavakat, kifejezéseket	3,83	1,08
15.	Szociális	Ha rosszul mondom, megkérem az anyanyelven beszélőt javítson ki.	3,82	1,21
16.	Kompenzációs	Ha nem jut eszembe egy szó, kifejezés, elmutogatom, vagy azonos jelentésű szóval helyettesítem.	3,80	1,05
17.	Érzelmi	Nem érzem kényelmetlenül magam, ha hibát követek el, mert a hibákból tanul az ember.	3,74	1,16
18.	Kognitív	Összefoglalom magamnak a fontosabb szavakat, kifejezéseket, nyelvtani szabályokat.	3,73	1,07
19.	Metakognitív	Határozott előre eltervezett céljaim vannak a kínai nyelvtanulásommal kapcsolatban.	3,71	1,23

20.	Kognitív	Az új nyelvtani szabályokat példamondatokon keresztül tanulom.	3,70	1,05
21.	Szociális	Kínai tanáromtól kérek segítséget.	3,61	1,09
22.	Kognitív	Órán sok jegyzetet készítek.	3,57	1,24
23.	Memorizációs	Rendszeresen ismételtek.	3,53	1,06
24.	Memorizációs	Az új szót, kifejezést párbeszédbe, egész mondatba helyezve jegyzem meg.	3,49	1,12
25.	Szociális	Fontos, hogy kínai barátaimmal kínaiul beszéljek.	3,42	1,35
26.	Kognitív	Megpróbálok kínaiul megszólalni, ott ahol csak lehetőségem adódik.	3,40	1,08
27.	Memorizációs	Új szót mondatba helyezve jegyzem meg.	3,35	1,19
28.	Kognitív	Az írásjegy hangsúlyra és jelentésre utaló részéből megpróbálok kitalálni az új szó jelentését, kiejtését.	3,05	1,19
29.	Kognitív	TV, DVD-t, filmet nézek kínaiul, a hasznos szavakat, kifejezéseket lejegyzem.	2,90	1,33
30.	Kognitív	Szeretek kínaiul olvasni cikkeket, könyvet.	2,87	1,30
31.	Memorizációs	Az új szavakat mozgás, kép, konkrét tárgy segítségével jegyzem meg.	2,84	1,40
32.	Szociális	Osztálytársaimmal gyakorlom a kínai nyelvet.	2,70	1,33
33.	Metakognitív	Általában egy hétre, egy hónapra előre beosztom, mit kell elsajátítanom.	2,47	1,26
34.	Memorizációs	Az új szavakat szóképpel memorizálom.	2,38	1,49
35.	Érzelmi	Megjutalmazom magamat, ha valami jót csináltam.	2,35	1,31
36.	Érzelmi	Gondolataimat a kínai nyelvtanulásról le szoktam jegyzetelni.	1,74	1,08

Ezzel a módszerrel lehetőségem nyílt arra, hogy megállapítsam, melyek azok a konkrét stratégiák, amelyeket a magyar nyelvtanulók kínai nyelvtanulásuk során használnak. A *keveset használt* stratégia csoportba (1,7 és 2,4 között) került két érzelmi és egy memorizációs stratégia. A magyar nyelvtanulókra nem igazán jellemző az, hogy a kínai szavak elsajátításakor szóképeket vesznek igénybe. Ugyanígy, az is kevésbé jellemző rájuk, hogy megjutalmaznák magukat, ha valamilyen eredményt érnek el tanulásuk során, vagy az sem, hogy lejegyzetelnék kínai nyelvtanulásuk során felgyülemlett gondolataikat. *Néha*

*használt* (2,5 – 3,4) értéket kapott négy kognitív stratégia, a „megpróbálok kínaiul megszólalni, ott ahol csak lehetőségem adódik”, az „írásjegyek hangsúlyra és jelentésre utaló részéből megpróbálok kitalálni az új szó jelentését és kiejtését” valamint a „DVD-k, filmek, cikkek olvasása kínaiul”. Az összes többi stratégia az *igen gyakran vagy mindig használt stratégiák* (3,5 – 4,4) közé került, ami azt jelenti, hogy a kínai nyelv tanulásakor a magyar nyelvtanulók a stratégiákat igen intenzíven veszik igénybe. Kiugróan magas értéket kapott a metakognitív stratégiák közül a „mindig figyelek arra, amit a tanár az órán mond” stratégiája (átlag= 4,4), és a kompenzációs stratégiák közül a „kínai nyelv tanulásában fontos a kínai kultúra ismerete” (átlag= 4,3).

Az, hogy a magyar nyelvtanulók a stratégiák legtöbbjét *igen gyakran* használják kétféleképpen értelmezhető. A már tanult nyelveknél megszerzett idegen nyelv elsajátítási tapasztalatra a szakirodalom úgy hivatkozik, hogy a nyelvtanulási tapasztalat és a megszerzett ismeretek pozitív transzferként segítik a nyelvtanulót egy további nyelv tanulásában. „Kétségtelen tény, hogy a már tanult egy vagy több idegen nyelv is fontos szerepet játszik egy később elkezdett idegen nyelv tanulásában” (Budai, 2010:12). A kínai nyelv tanulásában a már elsajátított idegen nyelveknél alkalmazott stratégiák használata kevésbé vagy egyáltalán nem nyújt segítséget, ezért a kínai nyelv kezdeti tanulásának szakaszában jelentkező nehézségeket a nyelvtanulók úgy igyekeznek legyőzni, hogy nagyon aktívan használnak nagyon sok stratégiát. A más nyelvek tanulása során alkalmazott stratégiák szerepe a kínai nyelv tanulásának kezdetén elhanyagolható.

Az intenzív stratégiahasználat azonban egyfajta tanácstalanságot jelenthet, ami esetlegesen nem megfelelő stratégiahasználatban mutatkozik meg: „*Otthon is rengeteget próbálkoztam, hogy mi lehet a leghatékonyabb, mert nem volt semmilyen eszköztáram, soha senki nem mondta, hogyan tanuljak. Azért jó kínaiul tanulni, mert saját magamon kísérleteztem, hogy az agyamat mire tudom ráállítani...*”. (Kozjek-Gulyás Anett: Interjúrészlet 2011.06.24.)

A magyar nyelvtanulókra a metakognitív stratégiák *gyakori* használata (átlag=3,81) jellemző. Az eddigi kutatások eredményei nagy különbséget mutattak ki az egyes nemzetek nyelvtanulóinak metakognitív stratégia használatában. A japán és indiai származású kínai nyelvtanulók gyakran használnak metakognitív stratégiákat. A japán nyelvtanulók nemcsak

nyomon követik saját nyelvi fejlődésüket, hanem ahhoz tervet is készítenek (Wen Qiufan 文秋芳, 1999).

Chen Xiaofen (Chen Xiaofen 陈小芬, 2008) az Európa különböző országaiból érkező kínai nyelvtanulóknál a metakognitív stratégiák alacsony használati gyakoriságát figyelte meg. Jiang Xin (Jiang Xin 江新, 2000) és Wen Qiufan (Wen Qiufan 文秋芳, 1999) két tanulmánya is a metakognitív stratégiák használatának alacsony gyakoriságát mutatta ki. A magyar tanulók angol nyelvtanulásával kapcsolatban Tar Ildikó (2007) kutatása is arra az eredményre jut, hogy a megkérdezett nyelvtanulók csupán 5,9%-a használ a saját tanulás szabályozásával kapcsolatos metakognitív technikákat.

A metakognitív stratégiák magas gyakorisági használatát magyarázhatja az, hogy a magyar nyelvtanulók nagyon tudatosan keresik azt a módszert, amely alkalmas, és segíti őket a hatékony kínai nyelvtanulásban. Ahhoz, hogy a kínai nyelvet tanulók rájöjjenek, mely stratégiák alkalmazhatók a nyelv jobb elsajátítása érdekében, hosszabb időnek kell eltelnie. A kínai írásjegyek szerkezeti sajátosságából adódó logika megértésének hiánya – elsősorban a nyelv tanulásának kezdeti szakaszában – magyarázhatja azt, hogy a magyar nyelvtanulók miért használják kevésbé azt a kognitív stratégiát, amely az új szó jelentésének és kiejtésének tanulását könnyíti meg az írásjegy hangsúlyra és a jelentésre utaló részének kitalálásából (a táblázatban a 28. helyen szerepel 3,05-ös átlaggal). Ehelyett gyakran vesznek igénybe olyan stratégiákat, mint a sokszori ismétlés, a szavak, kifejezések gyakori írása (a táblázatban a 14. helyen szereplő stratégia: Sokszor ismétlem, írom a szavakat, kifejezéseket. A stratégia átlaga= 3,83).

Wu Yongyi (Wu Yongyi 吴勇毅, 2007) nagymintán végzett kutatása is azt állapította meg, hogy a kognitív stratégiák az amerikai-európai kultúrkörből érkező hallgatók körében nem tartoznak a leggyakrabban használt stratégiák közé.

A magyar nyelvtanulók kínai nyelvtanulásában nagy szerepet kap a metakognitív stratégiák használata. A metakognitív stratégiák közül az első helyre került a figyelem összpontosítása: „a mindig figyelek arra, amit a tanár az órán mond” (átlag= 4,4) valamint a saját tanulást erősen szabályozó külső kontroll: „próbálok megtalálni annak a módját, hogyan válhatok jobb nyelvtanulóvá” (átlag=4,22). A magyar nyelvtanulóknál a metakognitív stratégiáknak elsősorban a monitorozó jellege dominál, míg a stratégia

tervkészítő jellemzője – egy konkrét nyelvi tevékenység kapcsán célok megfogalmazása, a várható eredmények feltérképezése, a problémák megoldásának további lehetséges módjai (O'Malley és Chamot, 1990) – kevésbé kap szerepet a kínai nyelv tanulásában.

#### **4.6. A kínai nyelv nyelvtanulási stratégiáinak MDS modellje<sup>53</sup>**

A stratégiák egymás közötti rejtett viszonyának megértése érdekében a sokdimenziós skálázás módszerét választottam. A módszer alkalmas arra, hogy az adatok térbeli elrendezésével rámutasson az egyes stratégiacsoportok közötti hasonlóságokra és különbözőségekre.

---

<sup>53</sup> MDS: Multi Dimensional Scaling (Sokdimenziós skálázás). Az inputok elhelyezkedését a térben a pontok által kialakított geometriai alakzat adja. Ez az adatelemzési módszer kiválóan alkalmazható a társadalomtudományok, a pszichológia és a szociológiai vizsgálatok nehezen értelmezhető, puha adatainak elemzésekor (Lengyel, 1999).



#### 4.7. Ábra A stratégiacsoportok átlagainak kapcsolata a térben

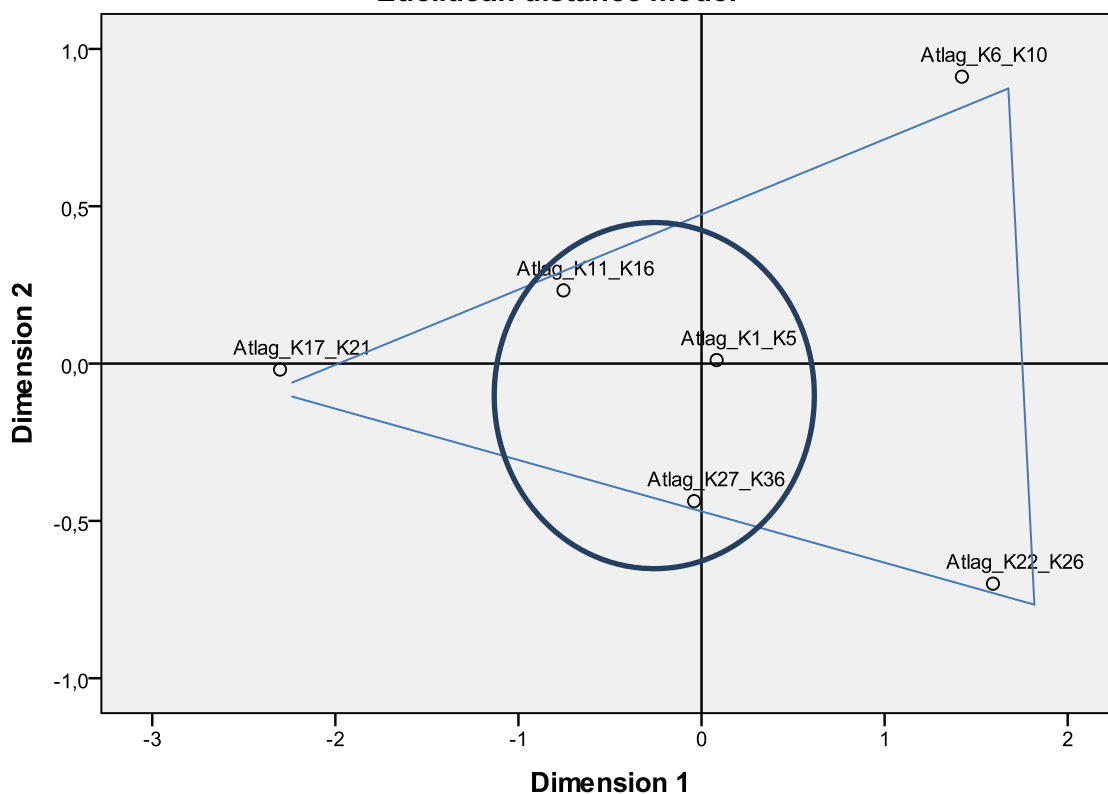
Sokdimenziós skálázás, Legkisebb térelemzés

ALSCAL modell

Stress = ,01196      RSQ = ,99922

##### Derived Stimulus Configuration

Euclidean distance model



Az egyes stratégiacsoportok átlagait pont jelöli a térben. A stratégiacsoportok közötti lehetséges kapcsolatokat az egyes stratégiacsoportok átlagainak a térben való elhelyezkedése és egymástól való távolsága jelöli. A hat stratégiacsoportból három egy dimenzióba tömörül. Az egymáshoz hasonló változók együttmozgása azt magyarázza, hogy a stratégiák használatában sok jellemző együttes hatás érvényesül. Ez három stratégiacsoport esetében volt megfigyelhető: a szociális (K1\_K5), a metakognitív (K11\_K16) és a kognitív (K27\_K36) stratégiák átlagainak szoros kapcsolatát az jelzi, hogy a térben a három stratégia használata egy körön belül írható le. Amíg ezeknek a stratégiáknak a használata szoros együttmozgást feltételez, nem mondható el ugyanez a három másik stratégia használatáról.

A három másik stratégia esetében – az érzelmi (K6\_K10), a kompenzációs (K17\_K21)

és a memorizációs (K22\_K26) stratégia – az figyelhető meg, hogy térben egymástól távol helyezkednek el, kapcsolatukat pedig a bipolaritás jellemzi. Ez a bipolaritás egy háromszög alakot ír le, amely mintegy körbefogja a másik három központi stratégia átlagainak kör alakját. Az érzelmi (K6\_K10), a kompenzációs (K17\_K21) és a memorizációs (K22\_K26) stratégiáknak a térben egymással való szembenállását úgy lehet magyarázni, hogy azok, akik memorizációs stratégiákat használnak, azok kevésbé preferálják az érzelmi stratégiákat, és ugyanakkor kompenzációs stratégiákat sem használnak. Ugyanez fordítva is igaz, azok, akik érzelmi stratégiákat használnak, kevésbé használnak memorizációs és kompenzációs stratégiákat. A kompenzációs stratégia a tér bal oldalán helyezkedik el, önálló stratégiaként, míg az érzelmi és memorizációs stratégia a tér jobb oldalán szintén önálló stratégiaként. Mindebből az valószínűsíthető, hogy azok, akik kompenzációs stratégiákat használnak, kerülnek a memorizációs és az érzelmi stratégiák használatát.

A továbbiakban az egyes változóknak a stratégiákkal való kapcsolatának összefüggéseit két módszer – a variancia- (ANOVA) és diszkriminancia-elemzés<sup>54</sup> – segítségével vizsgáltam.

#### **4.7. A stratégiatípusok összefüggése a háttérváltozókkal**

A továbbiakban az egyes háttérváltozók kapcsolatát vizsgáltam a stratégiahasználattal.

##### **4.7.1. A stratégiatípusok összefüggése a nemmel**

A nemek tekintetében valamennyi stratégia használata esetében kizárólag a nők javára mutatkozott szignifikáns különbség. A kínai nyelv tanulásának eddigi stratégiakutatásai a szociális stratégiák használatában állapítottak meg a nemek között különbséget (Wu Yongyi 吴勇毅, 2007). A magyar nyelvtanulók közül a nők nemcsak a szociális stratégiákat ( $p=0,040$ ) veszik gyakrabban igénybe kínai nyelvtanulásuk során, hanem további három

---

<sup>54</sup> A diszkriminancia-elemzés célja egy adott osztályozásról eldönteni, hogy mely változók különítik el leginkább a csoportokat (Füstös, 2009:122).

másik stratégia használata is gyakrabban jellemző rájuk, mint a férfiakra.

#### 4.3. Táblázat A szociális stratégia és a nemek összefüggése

Szociális stratégia				
	Nem	Fő	Átlag	Szórás
1.	Nő	148	3,63	0,65
2.	Férfi	79	3,43	0,78

Az eddigi vizsgálatoktól eltérően kutatásom eredménye abban mutatott ki új összefüggést, hogy három további stratégia, a metakognitív ( $p=0,009$ ), a kompenzációs ( $p=0,045$ ) és a kognitív ( $p=0,010$ ) stratégia használatában is a nők javára mutatkozott intenzívebb stratégiahasználat.

Egyes tanulmányok (Jiang Xin 江新 2000; Oxford 1988, 1989) az érzelmi stratégia használatában mutattak ki különbséget a nők javára, kutatásom ezt az eredményt nem tudja alátámasztani. A férfiak és a nők csoportjára nézve az érzelmi és a memorizációs stratégia kivételével szinte valamennyi stratégia használatában mutatkozott szignifikáns összefüggés.

#### 4.4. Táblázat A metakognitív stratégia és a nemek összefüggése

Metakognitív stratégia				
	Nem	Fő	Átlag	Szórás
1.	Nő	148	3,89	0,56
2.	Férfi	79	3,67	0,70

A nők a kínai nyelv tanulása során több metakognitív stratégiát használnak, jobban beosztják idejüket, jobban odafigyelnek arra, amit a tanár az órán mond, és keresik annak a módját, hogy hogyan válhatnak jobb nyelvtanulóvá.

#### 4.5. Táblázat A kompenzációs stratégia és a nemek összefüggése

Kompenzációs stratégia				
	Nem	Fő	Átlag	Szórás
1.	Nő	79	4,14	0,50
2.	Férfi	148	4,00	0,55

Szintén a nőkre jellemző az, hogy nyelvtudásbeli hiányosságaik leküzdésekor gyakrabban használnak kompenzációs stratégiákat, nem félnek hiányosságaikra rákérdezni, ami vélhetően a gyakoribb szociális stratégiák használatával függ össze.

#### 4.6. Táblázat A kognitív stratégia és a nemek összefüggése

Kognitív stratégia				
	Nem	Fő	Átlag	Szórás
1.	Nő	79	3,58	0,55
2.	Férfi	148	3,37	0,61

A nők kínai nyelvtanulásuk során több kognitív stratégiát vonnak be az információfeldolgozás folyamatába, mint a férfiak.

A diszkrimináns függvényben szereplő három stratégia – a szociális, a kognitív, és a metakognitív stratégia – magas faktorsúlyai is a fentebbi összefüggést támasztják alá. Ezeknek a stratégiáknak a használata ismeretében 60%-os valószínűséggel tudjuk besorolni a tanulókat a nő- vagy férficsoporthoz (Melléklet: M4.1. Táblázat).

#### 4.7.2. A stratégiatípusok összefüggése a nyelvtudással

A nyelvtudás változója – az érzelmi stratégia kivételével – szinte valamennyi stratégia használatával szignifikáns összefüggést mutatott. A szociális ( $p=0,000$ ), a metakognitív ( $p=0,001$ ), a kompenzációs ( $p=0,004$ ), a memorizációs ( $p=0,064$ ) és a kognitív

( $p=0,000$ ) stratégiáknak a használata kivétel nélkül a *nagyon jó* nyelvtudással rendelkezők csoportjára volt jellemző, s kevésbé az *átlagos* vagy a *nem jó* nyelvtudással rendelkező nyelvtanulói csoportra. A diszkriminációs függvény alapján az a megállapítás tehető, hogy a három különböző nyelvtudással rendelkező csoportot 46%-os valószínűséggel a szociális, az érzelmi, a metakognitív és a kompenzációs stratégiák használata különbözteti meg egymástól (Melléklet: M4.2. Táblázat).

#### 4.7. Táblázat A szociális stratégia és a nyelvtudás összefüggése

Szociális stratégia				
	Nyelvtudás	Fő	Átlag	Szórás
1.	Nagyon jó	82	3,84	0,57
2.	Átlagos	98	3,59	0,66
3.	Nem jó	50	3,07	0,72

A *nagyon jó* nyelvtanulók gyakran használnak szociális stratégiákat. Minél jobb kínai nyelvtudással rendelkezik valaki, annál inkább hajlandó szociális stratégiákat igénybe venni. Kevésbé jellemző ennek a stratégiának az igénybevétele az *átlagos* és a *nem jó* nyelvtanulók csoportjára. A szociális stratégia egyes kérdései átlagainak sorrendje megmutatja, hogy a szociális stratégiák egyes elemei közül melyek azok, amelyeket a magyar nyelvtanulók átlagosan gyakrabban vagy kevésbé gyakran vesznek igénybe.

#### 4.8. Táblázat A szociális stratégia kérdéseinek átlagpont sorrendje

	Szociális stratégiára vonatkozó kérdések	Átlag	Szórás
1.	Ha nem értem azt, amit egy anyanyelvű beszélő mond, megkérem, hogy még egyszer mondja vagy magyarázza el.	4,28	0,88
2.	Ha rosszul mondom, megkérem az anyanyelven beszélőt, javítson ki.	3,82	1,21
3.	Kínai tanáromtól kérek segítséget.	3,61	1,09
4.	Fontos, hogy kínai barátaimmal kínaiul beszéljek.	3,42	1,35

5. Osztálytársaimmal gyakorlom a kínai nyelvet.	2,70	1,33
---	------	------

A három nyelvtudással rendelkező csoport esetében nincs nagy eltérés a szociális stratégiák egyes elemeinek használati sorrendjében. A három különböző nyelvtudással rendelkező csoportra egyaránt az jellemző, hogy a szociális stratégiák közül leggyakrabban az anyanyelvi beszélőtől kérnek segítséget és magyarázatot, legkevésbé pedig az osztálytársakkal történő gyakorlást preferálják.

A metakognitív stratégiáknak a nyelvtudással való összefüggése ( $p=0,001$ ) arra mutatott rá, hogy a *jó nyelvtudással* rendelkező nyelvtanulók csoportja gyakrabban használ metakognitív stratégiákat *átlagos és nem jó nyelvtudással* rendelkező társaiknál.

#### 4.9. Táblázat A metakognitív stratégia és a nyelvtudás összefüggése

Metakognitív stratégia				
	Nyelvtudás	Fő	Átlag	Szórás
1.	Nagyon jó	82	3,99	0,50
2.	Átlagos	98	3,81	0,65
3.	Nem jó	50	3,50	0,63

A *jó nyelvtudással* rendelkezők tudatosan kontrollálják és irányítják saját nyelvtanulásukat, tisztában vannak saját nyelvtanulási nehézségeikkel, ezért képesek nyelvtanulásukat hatékonyan megszervezni, beosztják kínai nyelvtanulásuk haladási ütemét, az egyes nyelvtanulási szakaszokban elért eredményeiket értékelik. Addig, amíg a *jó nyelvtudással* rendelkező nyelvtanulók csoportjára a metakognitív stratégiák gyakori használata jellemző, átlagos és nem jó nyelvtudással rendelkező társaik ezt a stratégiát kevésbé használják. Azok a nyelvtanulók, akik kínai nyelvtanulásuk során több metakognitív stratégiát használnak, sikeresebbek azoknál a társaiknál, akik ezt kevésbé használják.

#### 4.10. Táblázat A metakognitív stratégia kérdéseinek átlagpont sorrendje

	Metakognitív stratégiára vonatkozó kérdések	Átlag	Szórás
1.	Mindig odafigyelek arra, amit a tanár az órán mond.	4,48	0,74
2.	Próbálom megtalálni annak a módját, hogyan válhatok jobb nyelvtanulóvá.	4,19	0,87
3.	Általában odafigyelek arra, hogy pontosan írjam meg a házi feladatokat.	4,11	0,88
4.	Figyelemmel kísérem nyelvi fejlődésemet és nehézségeimet.	3,93	
5.	Határozott, előre eltervezett céljaim vannak kínai nyelvtanulásommal kapcsolatban.	3,64	1,23
6.	Általában egy hétre, egy hónapra előre beosztom mit kell elsajátítanom.	2,49	1,26

A metakognitív stratégiák használatában a három nyelvtanulói csoporton belül egy különbség érdemel említést, mégpedig az, hogy metakognitív stratégiák kérdései közül az *átlagos* és *nem jó* nyelvtanulók legkevésbé „az általában egy hétre vagy egy hónapra előre be szoktam osztani, hogy mit kell elsajátítanom kínaiból” stratégiáját használják, míg a *jó nyelvtanulóknál* ez az elem az első helyre került. A jó nyelvtudással rendelkező kínai nyelvtanulókra jellemző az, hogy tudatosan beosztják kínai nyelvtanulásuk menetét.

Azok a kontrollós nyelvtanulók, akik indirekt stratégiák használatával élnek, előre terveznek, konkrét időbeosztással rendelkeznek, jól beosztják idejüket, s az adott idegen nyelvben ellenőrzik nyelvi előmenetelüket. Oxford taxonómiája szerint az indirekt, metakognitív stratégiák a tanulási folyamat szabályozására, a saját tanulási folyamat értékelésére vonatkoznak, s ilyen értelemben összefüggést mutatnak a nyelvtanulásban elért sikerességgel. A kínai nyelv tanulásának kezdeti szakaszában nagyon fontos az, hogy a nyelvtanuló tudatában legyen annak, hogy kínai tanulásra fordított idejét meg kell szerveznie, idejét be kell osztania.

A metakognitív stratégia egy összetett stratégia. Szerepe a nyelvtanulásban nemcsak tervkészítő jellege (O'Malley és Chamot, 1990) miatt fontos, hanem azért is, mert a nyelvtanulás konkrét szakaszában egy adott kognitív feladat megoldásakor is fontos szerepet játszik azáltal, hogy a megoldandó feladat elvégzéséhez megtalálja és kiválasztja azt a

stratégiát, amellyel a lehetséges megoldások megtalálhatók. Monitorozó tulajdonsága a tanulás befejező szakaszában is fontos szerepet kap azzal, hogy a kognitív feladat elvégzése után a nyelvtanuló értékeli, kijavítja, kiigazítja saját hibáit, átgondolja és értékeli a különböző stratégiák hatékonyságát az adott feladat elvégzésében. Bár a magyar nyelvtanulók hatékonyan mozgósítják a kínai nyelvtanulás érdekében valamennyi korábbi nyelvi tapasztalatukat, a nyelvtanulás egy későbbi szakaszára lesz csak jellemző az, hogy egy konkrét feladat kapcsán el tudják azt dönteni, hogy annak megoldásában melyik konkrét stratégia hogyan válik számukra hatékonyá.

A nyelvi képzettség előrehaladtával gyakoribbá válik a kompenzációs stratégia használata ( $p=0,004$ ). A kompenzációs stratégiák gyakori használata a *nagyon jó* és az *átlagos* nyelvtudással rendelkező csoport esetében volt megfigyelhető. A *nagyon jó* nyelvtanulói csoport átlagban gyakrabban használ kompenzációs stratégiákat az *átlagos* és *nem jó* nyelvtudással rendelkező csoporthoz képest ( $p=0,004$ ).

#### 4.11. Táblázat A kompenzációs stratégia és a nyelvtudás összefüggése

Kompenzációs stratégia				
	Nyelvtudás	Fő	Átlag	Szórás
1.	Nagyon jó	82	4,24	0,46
2.	Átlagos	98	4,10	0,51
3.	Nem jó	50	3,83	0,54

A kompenzációs stratégia olyan stratégia, amely abban segíti a nyelvtanulót, hogy leküzdje és áthidalja azokat a nehézségeket, amelyek nyelvtani, szókincsbeli, kommunikációs hiányosságaiból adódnak. Amennyiben abból indulunk ki, hogy gazdagabb nyelvtudással rendelkező nyelvtanulók kevesebb kompenzációs stratégiát használnak, és azok többet, akik nem rendelkeznek jó nyelvtudással, mivel ennek a nyelvtanulói csoportnak van a legnagyobb szüksége arra, hogy hiányos nyelvtudását a lehető legtöbb kompenzációs stratégiával küzdje le, tévedünk. A *jó nyelvtudással* rendelkező csoportra inkább jellemző a kompenzációs stratégiák használata. A kompenzációs stratégiák magas használati



gyakorisága azonban felveti azt a kérdést, hogy azok túlzott használata mennyire vezethet eredményes nyelvtanuláshoz.

*„Anyanyelvi környezetén kívül nagyon nehéz elérni azt a szintet, amikor az ember nem használ egyszerűsítéseket vagy körülírásokat, és kerüli az idiómák használatát, és ismeri, milyen szituációban pontosan melyik szinonima használata megfelelő, és mind az írásbeli, mind a szóbeli kommunikációban használni képes a „finomságokat”, nem érez késztetést egyszerűsítésre.”* (Idézet a „számodra mi okoz nehézséget a kínai nyelvtanulásban” nyitott kérdésre adott nyelvtanulói válaszból).

A kompenzációs stratégia öt kérdése közül a kínai nyelvtanulók a kínai kultúra ismeretét (átlag=4,35) jelölték meg a legfontosabb kompenzációs stratégiának. Ezt két olyan kompenzációs stratégia követte, amely a találgatással volt kapcsolatban: „ha nem értek valamit, megpróbálom az egész szöveg jelentését kitalálni” (átlag=4,29) és az „amikor ismeretlen szóval találkozom, megpróbálom kitalálni a jelentését” (átlag= 4,03).

#### 4.12. Táblázat A kompenzációs stratégia kérdéseinek átlagpont sorrendje

Kompenzációs stratégiára vonatkozó kérdések		Átlag	Szórás
1.	Fontos a kínai kultúra ismerete.	4,35	0,88
2.	Ha nem értek valamit, megpróbálom az egész szöveg jelentését kitalálni.	4,29	0,88
3.	Amikor ismeretlen szóval találkozom, megpróbálom kitalálni a jelentését.	4,03	0,97
4.	Ha a beszélgetésben nem tudom, hogy az adott szó mit jelent, megkérdezem mástól.	4,00	0,90
5.	Ha nem jut eszembe egy szó, kifejezés, elmutogatom, vagy azonos jelentésű szóval helyettesítem.	3,80	1,05

A találgatás a sikeres nyelvtanuló egyik tulajdonsága. Az *átlagos nyelvtanulói csoportra* a kompenzációs stratégiák használata közül „ha nem értek valamit, megpróbálom az egész szöveg jelentését kitalálni” volt jellemző, míg a *jó és nem jó nyelvtanulói csoportra* a „fontos

a kínai kultúra ismerete” kompenzációs stratégiájának gyakori használata.

A jó nyelvtanuló egyik fő erénye a szavak kitalálásának képessége, az ismeretlen szavak szótár használata nélküli megértése, a szövegösszefüggés ismeretének birtokában próbálják azonosítani az ismeretlen szavak jelentését. Arra a kérdésre, hogy „mit csinálsz akkor, ha egy olvasott szövegben ismeretlen szóval találkozol, kiszótározod, kiírod a szótárból?” Az interjúalanyok azt válaszolták, hogy az ismeretlen szó jelentését a szó pontos jelentésének tudása nélkül, az egész szöveg tartalmának megértésével igyekeznek értelmezni. Valamennyien elutasították a szótár használatát, nem keresik ki a szótárból még a szöveg elolvasása után sem az ismeretlen szó jelentését. A szótár használatának elkerülése jó stratégiának tekinthető abban az esetben, ha a nyelvtanuló olyan szöveggel találkozik, amelyben sok az ismeretlen szó. A későbbi önálló kínai nyelvtanulás lehetőségének megteremtésében a szótár használata elengedhetetlen például az azonos gyökökkel bíró szavak csoportosításánál vagy az azonos jelentésű szavak jelentésének megértésénél.

A memorizációs stratégia használata a nyelvtudás szintjének változásával mutatott összefüggést ( $p=0,064$ ). A nyelvtudás magasabb szintjén álló nyelvtanulók csoportja gyakrabban használ memorizációs stratégiákat, mint az *átlagos* vagy *nem jó* nyelvtudással rendelkező másik két nyelvtanulói csoport.

#### 4.13. Táblázat A memorizációs stratégia és a nyelvtudás összefüggése

Memorizációs stratégia				
Nyelvtudás		Fő	Átlag	Szórás
1.	Nagyon jó	82	3,32	0,67
2.	Átlagos	98	3,04	0,70
3.	Nem jó	50	2,94	0,74

A kínai nyelvtanulási stratégia vizsgálatával foglalkozó legtöbb kutatás arra az eredményre jutott, hogy a külföldi nyelvtanulók legkevésbé a memóriával kapcsolatos technikákat használják. Egyes kutatók azonban úgy vélik (Xu Zeliang 徐子亮, 1999), hogy bizonyos memorizációs technikáknak a kínai nyelvtanulás kezdeti szakaszában nagyon

fontos szerepe van, mint például az ismétlésnek, a felkészülésnek, a magolásnak, a külföldi kínai nyelvtanulók mégis kevésbé használják ezeket. Jiang Xin (Jiang Xin 江新, 2000) kutatása például arra rámutatott, hogy a kínai nyelvtanulók legkevésbé a magolás memorizációs technikáját használják. A nyelv alapmintáinak, szerkezetének memorizálása fontos a nyelvi pontosság kialakításában, és segíti az egyes nyelvi elemek hosszú távú memóriába kerülését, viszont ezek a memorizációs stratégiák a nyelvtanulók számára sokszor unalmasnak és értelmetlennek tűnnek.

#### 4.14. Táblázat A memorizációs stratégia kérdéseinek átlagpont sorrendje

	Memorizációs stratégiára vonatkozó kérdések	Átlag	Szórás
1.	Rendszeresen ismétlek.	3,53	1,06
2.	Az új szót, kifejezést párbeszédbe helyezve, egész mondatba helyezve használom.	3,49	1,12
3.	Az új szót mondatba helyezve jegyzem meg.	3,35	1,18
4.	Új szavakat mozgás, kép, konkrét tárgy segítségével jegyzem meg.	2,84	1,40
5.	Az új szavakat szóképpel memorizálom.	2,38	1,49

A memorizációs stratégiákat a nyelvtanulók különbözőképpen értékelik, ezek közül is azokat a memorizációs stratégiákat használják kevésbé, amelyeket „értelmetlennek” tartanak. Az egyik interjúalany így számolt be a memorizációs stratégiák használatáról: *„Az írásjegyek megjegyzésére használt sorírás módszere a nyelvtanulás kezdetén, amikor egy írásjegyből három, öt sort írsz, ez a módszer, amit otthon csináltam, ez tök hülye módszer volt, meredten néztem, többször leírtam az írásjegyeket, rájöttem arra, hogy attól, hogy leírom százszor, attól nem megy az agyamba, nincs értelme. Annak a módszernek, hogy az ember sokszor leírja az írásjegyeket, akkor van értelme, amikor valaki elkezdi a nyelvet, és arra jó, hogy megszokja az arányokat, hogy az ember megtanulja, hogy az írásjegy elférjen egy kockában, viszont arra, hogy megtanulja az írásjegyeket, arra, nem jó...”.* (Kozjek-Gulyás Anett, Interjúrésztlet, 2012.május 17.)

A memorizációs stratégiáknak azonban vannak olyan technikái, mint pl. a szóképek

segítségével történő tanulás, vagy az új szavak mondatba helyezése, mondataalkotás az új szóval, amelyek használata a nyelvtanulótól nem monoton ismétlést, hanem értelmes gyakorlatok használatával dolgoztatja meg a memóriát, így segítve az információ raktározásának folyamatát.

Bár a szókétyákkal (HSK szókéncset gyakoroltató szókétyák vagy a Kuaile Hanyu 快乐汉语 nyelvkönyvhöz készült szókétyák) történő nyelvtanulás nemcsak a kínai nyelvtanulókra nem jellemző (átlag=2,38), hanem a nyelvtanulók széles réteget érinti (Bajzát, 2006). Mindazok a nyelvtanulók, akik ennek a technikának a kipróbálásáról és alkalmazásáról számoltak be, úgy nyilatkoztak, hogy ez a technika akkor segítette hatékonyan kínai nyelvtanulásukat, ha nemcsak az adott szót írták ki szókétyára, hanem ahhoz egy példamondatot is memorizáltak. *„Az biztos, hogy most úgy írnám ki a letelejétől kezdve a szavakat, hogy kis kétyákkal, most már biztos, hogy így csinálnám, és példamondattal....* (Kozjek-Gulyás Anett, Interjúrésztlet 2012.07.17.)

Ennek a technikának az osztálytermi keretek közötti alkalmazásával hatékonyan lehet javítani nemcsak az írásjegyek kiejtését, a vizuális memorizációt, hanem a szavak mondatban történő rögzítésével eljuthatunk a nyelvtanítás magasabb szintjére a mondat szintű nyelvtanításhoz.

„Mi volt az a módszer, amelyet Kínában tanulásod során szívesen használtál, és új volt az eddig alkalmazott módszerekhez képest?” kérdésre az interjúalanyok mindegyike az új szó példamondatba helyezésének gyakorlatát említette. Az új szó megtanulásának leghatékonyabb módszere a mondatba helyezés stratégiájának alkalmazása volt: „...az új szavakat úgy írtuk le, hogy példamondattal együtt, a könyvben van egy csomó példamondat. Volt, amikor a saját példamondatommal írtam le, ezzel rögzült a legjobban, ekkor elég volt csak egyszer végigolvasnom a mondatot, és megjegyeztem. Amit az ember saját maga talál ki, azt jegyzi meg a legjobban...”. (Kozjek-Gulyás Anett, Interjúrésztlet, 2011. június 17)

Az egyik interjúalany az új szavak memorizálásának osztálytermi módszerét is megemlítette, ami abból állt, hogy a tanár az új szóval alkotott mondatot néhány perc elteltével újból visszakérdezte a tanulóktól.

Nemcsak az osztálytermi nyelvtanulást, hanem az otthoni tanulásra is (házi feladatként mondatot kellett alkotni az új szóval) pozitív hatást fejtett ki ennek a technikának az

alkalmazása, nem utolsósorban azért, mert élvezetes, értelmes, és nem monoton módon gyakoroltatott.

A kínai nyelvtanulás kezdeti szakaszában a nyelvtanulóknak nagy nehézséget okoz a szavak hangsúlyainak megtanulása. Az egyik interjúalany érdekes technikát említett ennek a nehézségnek a leküzdésére: „...a szavak hangsúlyát színek alapján írom ki, a szavak megtanulása vizuálisan mindig is jobban ment, így jobban meg tudom jegyezni, mert a szín jobban beugrik. Amikor leülök tanulni, akkor a karakter hangsúlyait más színnel jelölöm, ilyenkor pinyin-t nem mindig írok...”. (Kozjek-Gulyás Anett, Interjúrészlet, 2012.május 17.)

A nyelvtudás szintjének emelkedésével a kognitív stratégia ( $p=0,000$ ) használata gyakoribbá válik. A kognitív stratégia nemcsak a tárolt információ visszahívását segítő információ-feldolgozó stratégia, hanem az információ átalakításának folyamatában, elsősorban a kínai írásjegyek elsajátításának folyamatában nagyon fontos.

#### 4.15. Táblázat A kognitív stratégia és a nyelvtudás összefüggése

Kognitív stratégia				
	Nyelvtudás	Fő	Átlag	Szórás
1.	Nagyon jó	82	3,74	0,51
2.	Átlagos	98	3,47	0,59
3.	Nem jó	50	3,23	0,53

A kognitív stratégia nemcsak a nyelvi szint emelkedésével mutatott összefüggést, hanem a nyelvtanulásban eltöltött idő előrehaladtával is. Jiang Xin (Jiang Xin 江新, 2000) kutatása is arra az összefüggésre mutatott rá, hogy azok a nyelvtanulók használják gyakrabban kognitív stratégiákat, akik már több mint egy éve tanulták a kínai nyelvet, és akik magasabb nyelvtudással rendelkeznek. A kognitív stratégiák használata a nyelvtanulásban eltöltött idő függvényében változik.

#### 4.16. Táblázat A kognitív stratégia kérdéseinek átlagpont sorrendje

	Kognitív stratégiára vonatkozó kérdések	Átlag	Szórás
1.	Az új szót, kifejezést hangsúllyal, pinyinrel, jelentéssel együtt kikeresem a szótárból.	4,17	1,15
2.	Utánzom a kínai anyanyelvűek kiejtését, hangsúlyát.	3,91	1,04
3.	Sokszor ismétlem, írom a szavakat, kifejezéseket.	3,83	1,08
4.	Összefoglalom magamnak a fontosabb szavakat, kifejezéseket, nyelvtani szabályokat.	3,73	1,07
5.	Az új nyelvtani szabályokat példamondatokon keresztül tanulom.	3,70	1,05
6.	Órán sok jegyzetet készítek.	3,57	1,24
7.	Megpróbálok kínaiul megszólalni ott, ahol csak lehetőségem adódik.	3,40	1,07
8.	Az írásjegy hangsúlyra és jelentésre utaló részéből megpróbálok kitalálni az új szó jelentését, kiejtését.	3,05	1,19
9.	TV, DVD-t, filmet nézek kínaiul, a hasznos szavakat, kifejezéseket, szavakat lejegyzem.	2,90	1,33
10.	Szeretek kínaiul olvasni cikkeket, könyveket.	2,87	1,30

Az, hogy a szótár használata mennyire segíti a nyelvtanulást, megoszlanak a szakértők véleményei (Thornbury, 2002). Egy magyar kutatás arról számol be, hogy a nyelvtanulók nagyobbik hányada ismeretlen szöveg olvasása során ritkán fordul szótárhoz (Bajzáth, 2006). A kínai nyelvtanulók körében azonban ennek a kognitív stratégiának (az új szót, kifejezést hangsúllyal, pinyinrel, jelentéssel együtt kikeresem a szótárból) a használata igen magas gyakorisági értéket kapott (átlag= 4,17). Az egyik interjúalany a kínai nyelv tanulása során nem a szótárhasználat, hanem a szótárkészítés új nyelvtanulási stratégiájának szerepét említette: „Nem szótározkok, év elején elkezdtem egy szótárt készíteni, kiírni a szavakat, de a harmadik oldal után feladtam ennek a kis szótárfüzetnek a készítését.” (Kozjek-Gulyás Anett, Interjúrésztlet, 2012.május 17.) „...a saját szótár készítésének ötlete - bár milliószor elkezdtem - mindig kudarcba fulladt. Elterveztem, hogy kiírom az összes gyököt. Mondanom sem kell, hogy már két hete foglalkoztam vele, de még sehol nem tartottam. A nagy összefoglalók készítése is mindig abbamaradt. Vizsga előtt, dolgozat vagy teszt előtt vettem

*elő azt az excel táblázatot, amibe a kouyu, a duxie szavait külön táblázatba írtam. Mindegyik kapott egy külön fülecskét, külön szedtem az új szavakat, külön a chengyu-ket, egyszer csináltam ezt, de hip-hop bekerült több ezer új szó, amit aztán nem volt idő újra átnézni. A nagy szótár ötlete, amit elkezdtem, abba pedig csak gyűltek, gyűltek a szavak, a pinyin, magyar jelentés, még az angolt is hozzávettem, mert az angolban a sokadik jelentés is ott volt. De csak akkor tanultam, amikor a vizsgára kellett. Használtam az MDGB szótárt, kikopíroztam a szótárból, magyarul, angolul, mert a szó sokadik jelentése is ott van”. (Kozjek-Gulyás Anett, Interjúrésztlet, 2011. június 24.)*

A szótár használata mellett a szavak tanulásának egy másik technikája – kipróbált, de csupán jövőbeli terv maradt – szintén elősegíti a szavak tanulását: *„vittem magammal állandóan egy kis füzetet, és ha láttam valamit, azt kiírtam abba”. (Kozjek-Gulyás Anett, Interjúrésztlet, 2012.május 17.)*

A kognitív stratégiák közül a TV, DVD filmek nézése kínaiul, és a hasznos szavak, kifejezések jegyzetelése a nyelvtanulók *nem gyakran* használt stratégiája (átlag= 2,90). A nyelvtanulók különbözőképpen vélekedtek arról, hogy a TV és DVD filmnézés közben mennyire lehetséges jegyzetelni a hasznos szavakat, kifejezéseket. Az egyik nyelvtanuló úgy vélte, hogy a nyelvtanulásnak ez a formája nem alkalmas jegyzetelésre, mert: *„Vettem az utcáról kamu dvd-ket, aminek volt kínai-angol felirata. Nehéz volt a két feliratot egyszerre követni, csak nagyjából tudtam olvasni, viszont hallottam és ott volt a fordítás is, kellett mind a kettő, olvastam és hallottam egyszerre, bár nehéz volt észrevenni, hogy fejlődtem volna ezt a módszert használva, arra azonban jó volt, hogy sok ismert szót felfedeztem a feliratokon. Az is jó volt, hogy a TV-ben mindent feliratoznak. A TV-ben volt 40 csatorna, volt egy, ahol csomó régi 70-es, 80-as évekbeli kínai filmet vetítettek, ezt 2-szer, 3-szor is megnéztem, bár a hangszíne nem volt jó, de volt angol felirat, ezt olvastam, plusz hallgattam a kínait, ha nehézkesen is, de jöttek le alapkifejezések. Ma, ha filmet nézek kínaiul, nem állítom meg a videót, próbálom megérteni, mert utálok szótározn...”. (Kozjek-Gulyás Anett, Interjúrésztlet, 2012.május 17.)*

A filmnézés közbeni jegyzetelés időigényes munka, és csak akkor működik hatékonyan, ha ezt tudatosan és rendszeresen csinálja a nyelvtanuló. *„...Most ha megnézek egy kínai műsort, akkor nem szoktam megállítani a DVT-t, hogy kiírtam az ismeretlen szavakat, mert*

*nincs hozzá kedvem, meg nagyon büszke vagyok arra, hogy végre találtam egy filmet, amit végig tudok nézni, de biztos, hogy ha hazamegyek, úgy fogok nekiállni, hogy megnézek kétnaponta egy filmet, de akkor azt úgy megállítva és kiírogatva a kifejezéseket, és akár kétszer végignézem, úgy hogy kiírtam az ismeretlen szavakat, az biztos, hogy erre odafigyelnék...”. (Kozjek-Gulyás Anett, Interjúrésztlet, 2012.május 17.)*

Nem tartozik a magyar nyelvtanulók gyakran használt stratégiái közé az írásjegy hangsúlyra és jelentésre utaló részéből kitalálni az új szó jelentését és kiejtését (átlag=3,05).

#### 4.7.3. A stratégiatípusok összefüggése a nyelvtanulásban eltöltött idővel

A memorizációs ( $p=0,040$ ) és a kognitív stratégia ( $p=0,016$ ) használata a kínai nyelv tanulásával eltöltött idő változójával mutatott szignifikáns összefüggést.

#### 4.17. Táblázat A memorizációs stratégia és a nyelvtanulásban eltöltött idő összefüggése

	Nyelvtanulásban eltöltött idő	Fő	Átlag	Szórás
1.	négy év	29	3,27	0,59
2.	egy év alatt	112	3,15	0,75
3.	két év	65	3,13	0,68
4.	három év	25	2,80	0,70

Az a nyelvtanulói csoport, amely már négy éve tanulja a kínai nyelvet, használja a leggyakrabban a memorizációs stratégiákat. Legkevésbé pedig azok, akik három éve foglalkoznak a kínai nyelv tanulásával.

Miért vesznek igénybe több memorizációs stratégiát azok a nyelvtanulók, akik négy éve tanulják a kínai nyelvet? Feltételezésem az, hogy a kínai nyelv tanulása során a memorizációs stratégiák használata a nyelvtanulás két fontos szakaszához köthető. Az első periódus a nyelv tanulásának kezdeti szakasza, amikor a szavak kiejtésének, az írásjegyének megjegyzésének magától értetődően egyik fontos eszköze a memorizáció (egy év alatti kínai



nyelvtanulás). Amikor a nyelvtanuló kínai nyelvtanulásában eljut egy bizonyos szintre (két év), amikor felfedezi, hogy az írásjegyek felépítése logikus – amit nevezhetünk a kínai nyelvtanulás „aha” periódusának is –, ebben a szakaszban a memorizációs stratégiák használatát a kognitív stratégiák gyakoribb használata váltja fel. A második szakasz (négy évet meghaladó kínai nyelvtanulás) viszont már egy későbbi időszakra tehető, amikor a nyelvtanuló eljut a nyelvtudásnak egy olyan szintjére, amikor a kínai nyelv sajátosságaiból adódó idiómák, négyzavas kifejezések, frázisok értelmes megtanulása, megjegyzése, a szavak mögötti kulturális jelentés megértéséhez, megtanulásához újból memorizációs stratégiák intenzív használatára van szüksége. Ez újabb kihívást jelent a nyelvtanulónak ahhoz, hogy a nyelvi szint egy további szakaszába lépjen.

Addig, amíg egy kezdő nyelvtanuló füzeteket ír tele írásjegyekkel, addig egy haladó szinten lévő nyelvtanuló egyszerűen ránéz az írásjegyre, s a gyökök ismerete birtokában könnyebben megjegyzi azokat. A sikeres nyelvtanuló felhasználja korábbi tudását a nyelvről, és az új tudás megszerzése a régi biztos tudás birtokában könnyebben megmarad a hosszú távú emlékezetében.

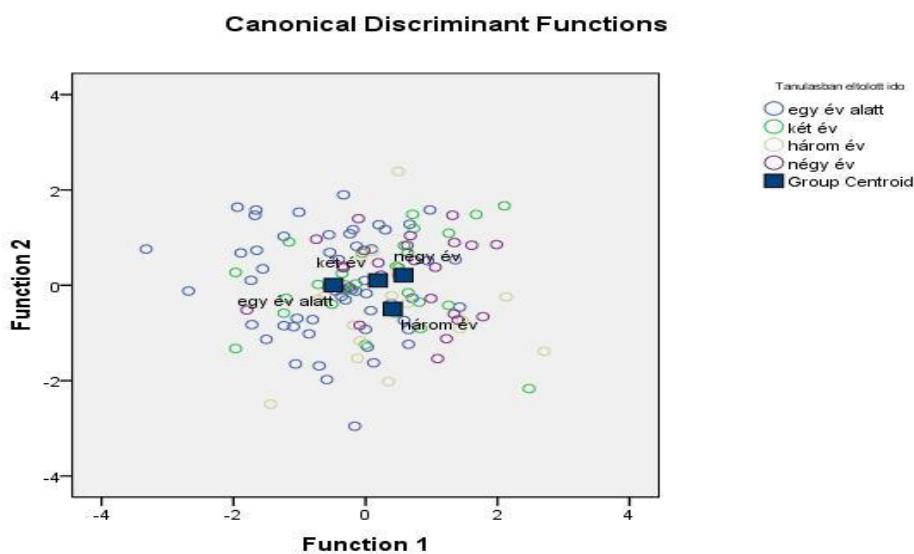
#### 4.18. Táblázat A kognitív stratégia és a nyelvtanulásban eltöltött idő összefüggése

	Nyelvtanulásban eltöltött idő	Fő	Átlag	Szórás
1.	Négy éve	29	3,74	0,51
2.	Két éve	65	3,56	0,54
3.	Három év	25	3,48	0,67
4.	Egy év alatt	112	3,43	0,58

A kínai nyelvtanulásban eltöltött idő és a kognitív stratégiák használata között szignifikáns összefüggés állt fenn, tehát a kognitív stratégiák használatának gyakorisága a nyelvtanulással eltöltött idő előrehaladtával változik. Minél több időt tölt el valaki a kínai nyelv tanulásával, annál gyakrabban vesz igénybe kognitív stratégiákat ( $p=0,042$ ). A nyelvtudás magasabb szintjén álló hallgatók memóriával kapcsolatos stratégiákat és kognitív

stratégiákat is gyakrabban használnak. Az új szavak, kifejezések hangsúllyal, pinyinvel, jelentéssel való együttes kikeresése a szótárból kognitív stratégiájának gyakori használata két nyelvtanulói csoportra jellemző, azokra, akik kevesebb, mint egy éve tanulják a kínai nyelvet, és azokra, akik még nem lépték túl a két éves kínai nyelvtanulást. A három vagy négy éve tanulók csoportjában az anyanyelvű beszélők kiejtésének és hangsúlyának az utánzása a gyakoribb stratégia.

#### 4.8. Ábra A nyelvtanulásban eltöltött idő



A diszkriminancia-elemzés szintén azt az összefüggést támasztotta alá, hogy a kognitív és a memorizációs stratégiáknak az együttes használata 43,2%-os valószínűséggel tudja megkülönböztetni a nyelvtanulásban különböző időt eltöltő nyelvi csoportokat egymástól (Melléklet: M4.3. Táblázat). Ha nem tudnánk a tanulókról, hogy kognitív és memorizációs stratégiákat követnek, és azt sem, hogy hány éve tanulják a nyelvet, akkor 25 százalékos valószínűséggel tudnánk véletlenszerűen besorolni a tanulókat a különböző nyelvi csoportokba. Tehát, a stratégiák választása vagy ismerete közel kétszeresen növeli a tanulási idő szerinti helyes besorolást.

#### 4.7.4. A stratégiatípusok összefüggése a nyelvvizsgálattal

A nyelvvizsga változója két stratégia, a szociális ( $p=0,028$ ) és a kognitív stratégiák ( $p=0,000$ ) használatával mutatott szignifikáns összefüggést. Azok a nyelvtanulók, – függetlenül attól, hogy a nyelvvizsga milyen szintű – akik nyelvvizsgát tettek, szignifikánsan gyakrabban használják ezt a két stratégiát.

#### 4.19. Táblázat A szociális stratégia és a nyelvvizsga összefüggése

Szociális stratégia				
Nyelvvizsga		Fő	Átlag	Szórás
1.	Van	67	3,73	0,53
2.	Nincs	164	3,50	0,75

A nyelvvizsga meglete nagyobb önbizalmat ad a szociális stratégiák használatához. A társalgás kezdeményezése, az együttműködés másokkal stratégiájának gyakori használata nem érzelmi stratégiák választásától függ, hanem attól a magabiztosságtól, amelyet egy nyelvvizsga meglete adhat.

#### 4.20. Táblázat A kognitív stratégia és a nyelvvizsga összefüggése

Kognitív stratégia				
Nyelvvizsga		Fő	Átlag	Szórás
1.	Van	67	3,78	0.43
2.	Nincs	164	3,51	0.59

A nyelvvizsga egy bizonyos belső kognitív biztosságot ad a kínai nyelvtanulással kapcsolatban.

A diszkriminancia-elemzés alapján, azokat a nyelvtanulókat, akiknek van

nyelvvizsgájuk, szemben azokkal a nyelvtanulóktól, akiknek nincs, 76%-os valószínűséggel tudják a szociális és a kognitív stratégiáknak a használata a helyes, tényleges csoportjukba besorolni (Melléklet: M4.4. Táblázat).

#### 4.7.5. A stratégiatípusok összefüggése az ösztöndíjjal

A célnyelvi környezetben eltöltött kínai nyelvtanulás két stratégia esetében befolyásolja a stratégiák használatát. A kompenzációs ( $p=0,004$ ) és a kognitív stratégia ( $p=0,006$ ) használata azok körében volt gyakoribb, akiknek volt lehetőségük Kínában tanulni. A célnyelvi környezetben eltöltött nyelvtanulás során felerősödik a kompenzációs és kognitív stratégiák használata.

**4.21. Táblázat A kompenzációs stratégia és a célnyelvi környezetben eltöltött idő összefüggése**

<b>Kompenzációs stratégia</b>				
	<b>Ösztöndíj</b>	<b>Fő</b>	<b>Átlag</b>	<b>Szórás</b>
1.	Járt Kínában	36	4,32	0,45
2.	Nem járt Kínában	195	4,05	0,52

**4.22. Táblázat A kognitív stratégia és a célnyelvi környezetben eltöltött idő összefüggése**

<b>Kognitív stratégia</b>				
	<b>Ösztöndíj</b>	<b>Fő</b>	<b>Átlag</b>	<b>Szórás</b>
1.	Járt Kínában	30	3,76	0,47
2.	Nem járt Kínában	95	3,47	0,58

A diszkriminancia-elemzés szerint azoknak a nyelvtanulóknak a csoportját, akik tanultak célnyelvi környezetben, attól a nyelvtanulói csoporttól, akik nem, legnagyobb faktorsúllyal a

kognitív stratégiák használata különbözteti meg. A kognitív stratégiák használata 66,4%-os biztonsággal tudja megmondani egy nyelvtanulóról, hogy tanult-e már célnyelvi környezetben vagy sem (Melléklet: M4.5. Táblázat).

#### 4.7.6. A stratégiatípusok összefüggése az életkorral

Az életkor a memorizációs stratégiák használatával ( $p=0,004$ ) mutatott összefüggést.

**4.23. Táblázat A memorizációs stratégia és az életkor összefüggése**

Memorizációs stratégia				
	Életkor	Fő	Átlag	Szórás
1.	30 év felett	46	3,41	0,77
2.	20 év alatt	33	3,19	0,69
3.	20 és 30 év között	147	3,02	0,67

A 30 év feletti csoportja gyakrabban használ memorizációs stratégiákat a 20 év alattiak és a 20 és 30 év közöttiek csoportjánál. A 30 év felettiekre „az új szó, kifejezés párbeszédbe helyezése vagy egész mondatba helyezése” a leggyakoribb memorizációs stratégia.

A diszkriminancia-elemzés eredménye arra mutatott rá, hogy a memorizációs és a metakognitív stratégiák használata alapján 52,8%-os valószínűséggel tudjuk megállapítani az életkori csoportok valamelyikébe tartozást. Ez az a két stratégia, amelynek használata a legjobban megkülönbözteti az életkor alapján elkülönített csoportokat (Melléklet: M4.6. Táblázat).

#### 4.7.7. Az érzelmi stratégia

Kutatásomban az érzelmi stratégia a memorizációs stratégia használatával együtt alacsony használati gyakorisági értéket kapott. Addig, amíg a memorizációs stratégia használata több változóval mutatott összefüggést, addig az érzelmi stratégia használata egyetlen változóval – életkorral, nemmel, nyelvtudás szintje, ösztöndíj, nyelvvizsga – sem mutatott szignifikáns összefüggést.

A nyelvtanulási stratégiákat vizsgáló kutatásokban az érzelmi stratégiákat a nyelvtanulók általában a legutolsó helyre sorolják.

Vizsgálatom eredménye Jiang Xin (Jiang Xin 江新, 2000) vizsgálatához hasonlóan nem mutatta ki az érzelmi stratégiák gyakoribb használatát. Ezért az érzelmi stratégiára a stratégiakutatók általában úgy tekintenek, mint olyan stratégiára, amelyik kevés szerepet játszik a második idegen nyelv elsajátításának folyamatában. A stratégiakutatók úgy vélik, hogy a sikeres nyelvtanulók kevésbé vesznek igénybe érzelmi stratégiákat.

Kutatásom eredménye ellentmond Wu Yongyi (Wu Yongyi 吴勇毅, 2007) vizsgálati eredményeinek, aki a nemek közötti különbségek mentén a nők javára állapított meg gyakoribb érzelmi stratégia használatot. Wu Yongyi az érzelmi stratégiák gyakoribb használatát a 25 év alatti korcsoport körében figyelte meg az idősebb korcsoporttal ellentétben.

#### 4.24. Táblázat Az érzelmi stratégia kérdéseinek átlagpont sorrendje

	Érzelmi stratégiára vonatkozó kérdések	Átlag	Szórás
1.	Kínai nyelvtanulási tapasztalataimat megbeszélem barátaimmal, osztálytársammal vagy valakivel a környezetemben .	3,87	1,04
2.	Saját magamat bátorítom arra, hogy kínaiul beszéljek.	3,85	1,09
3.	Nem érzem kényelmetlenül magam, ha hibát követek el, mert a hibákból tanul az ember.	3,74	1,16
4.	Megjutalmazom magamat, ha valami jót csináltam.	2,35	1,31
5.	Gondolataimat a kínai nyelvtanulásról le szoktam jegyzetelni.	1,74	1,08

A kezdő kínai nyelvtanuló egyik sajátos problémája a szavak kiejtésétől való félelem. Számos ok húzódhat annak a hátterében, hogy a nyelvtanuló fél megszólalni kínaiul: a kiejtés hiányos elsajátítása, fél hallani saját hangját, fél attól, hogy az anyanyelvi beszélő furcsának tartja beszédét, mindezek a problémák gátolhatják a beszéd, a kommunikáció helyes elsajátítását. A szóbeli kiejtés során a hibák javítása alapvető fontosságú, hiszen egy biztos kiejtés a nyelv megtanulásának záloga. A javítással kapcsolatos módszertani problémák – nem mindegy mikor javítunk – befolyásolják a beszélő aktív bevonódását a kommunikációba. Az olyan módszertani megoldások, mint például az, hogy magnóra vesszük a nyelvtanuló beszédét, visszahallgatva együtt elemezzük a hibákat, nem befolyásoljuk az aktuális beszéd megvalósulását, de a későbbi javítással hozzájárulunk egy tudatosabb nyelvtanuláshoz.

Az érzelmi instabilitás sokszor pozitív kapaszkodót jelenthet a nyelvtanár számára, hiszen a kínai nyelvtanulással kapcsolatos érzelmek pozitívan is befolyásolhatják a nyelvtanulást. Az egyik nyelvtanuló által említett szituációban, a tanár negatív reakciója még tudatosabbá tette a nyelvtanulót abban, hogy milyen hiányosságokat kell leküzdenie: *„az egyik órán nyökögtem össze-vissza. Egy tök egyszerű mondatot nem bírtam kimondani, a tanár nagyon csúnyán nézett rám, szemöldökét ráncolva, hogy ezt nem tudod? Akkor nagyon megtanultam a ba-s szerkezetet, rá is jöttem, hogy miért a ba-t kell használni, amikor egy kicsit átállsz a kínai nyelvtanra, akkor tényleg jól jön, hogy a tárgyat előre veszed. A ba használata eddig nem esett le, mert nem használtuk...”*. (Kozjek-Gulyás Anett: Interjúrészlet, 2011.06.24.)

#### **4.7.8. A motiváció**

Gardner és Lambert (1972) az idegen nyelv választását befolyásoló motivációt belső (integrált) és külső (instrumentális) motivációra osztja fel. A mintában a válaszadók 41,7%-a választotta a kínai nyelv tanulását azért, mert kínai nyelvtudásával a későbbiekben jó állást szeretne találni. A válaszadók 13,3%-a nyelvtudásával Kínában utazni szeretne, és csak 5,8%-a választotta azért a kínai nyelvet, mert szeretné tanulmányait befejezni. A magyar anyanyelvű kínai nyelvtanulók kínai nyelvtanulása az instrumentális nyelvtanulás kategóriájába esik. A magyar nyelvtanulóknál a kínai nyelv tanulását más nyelvek

tanulásához hasonlóan az instrumentális motiváció irányítja.<sup>55</sup> A kínai nyelvnek, mint idegen nyelvnek a tudása magas társadalmi presztízst jelent, másrészt a nyelvtanulók úgy érzik, hogy ennek a nyelvnek a tanulásába történő erőbefektetés térül meg a legnagyobb haszonnal a későbbiekben.

A „miért tanulja a kínai nyelvet” kérdésére a válaszadók 27,7%-a azt válaszolta, hogy azért, mert érdekli a kínai kultúra és csak 22,7%-a a munkavállalás miatt. Az erős instrumentális motiváció mellett ennek a nyelvnek a tanulása kevésbé jár sikerrel akkor, ha az nem párosul a kínai kultúra iránti érdeklődés erős motivációjával, vagy ha a nyelvtanuló nem érzi magát a célnyelvi kultúra részének. A nyelv tanulását a kínai kultúra és nyelv megismerése motiválja, viszont instrumentális célból történik.

Az instrumentális célból történő nyelvtanulás nem zárja ki a belső motiváció meglétét (Bárdos, 2000:243), sőt megerősíti azt a célt, amely a kínai nyelv tanulása a későbbiekben sikeresen beváltható társadalmi tőkével bír, jó állást lehet találni, a szakmai előmenetelt segíti.

#### **4.8. A vizsgálat eredményei alapján a hipotézisekre adható magyarázatok**

**H 1: A nemek közötti különbségek meghatározzák a kínai nyelv tanulásában kiválasztott stratégiák használatát. A nemek közötti különbségek elsősorban a szociális stratégiák használatában fognak megmutatkozni.**

„A nők több nyelvtanulási stratégiát használnak, mint a férfiak.” (Bárdos, 2000:240). A szakirodalom szerint a nők általában a szociális stratégiák használatában múlják felül férfi társaikat (Oxford, 1988). Vizsgálatomban arra a következtetésre jutottam, hogy a kínai nyelv tanulásában a szociális stratégiák gyakori használatán kívül három másik stratégia – a metakognitív, a kompenzációs és a kognitív stratégia – használatában is a nők javára állapítható meg gyakoribb stratégiahasználat. Mindezeket a stratégiákat a nők kínai nyelvtanulásuk során aktívabban és gyakrabban használják, mint a férfiak.

---

<sup>55</sup> Egy 2002-es angol és német reprezentatív mintán végzett felmérésben a 10. évfolyamos diákok instrumentális nyelvtanulási motívumai egyértelműen dominálnak (Nikolov, 2003a).



## **H2: A nyelvtudás különböző szintjein álló nyelvtanulókat a különböző stratégiaválasztás különbözteti meg. A nyelvi teljesítmény emelkedésének függvényében változik a stratégiák használata.**

A hipotézissel kapcsolatban azt a megállapítást tehetjük, hogy a nyelvtudás szintje meghatározza azt, hogy a nyelvtanuló milyen stratégiát választ.

A *jó nyelvtudással* rendelkező nyelvtanulók csoportja a szociális ( $p=0,000$ ), a metakognitív ( $p=0,001$ ), a kompenzációs ( $p=0,004$ ), a memorizációs ( $p=0,064$ ) és a kognitív ( $p=0,000$ ) stratégiák gyakoribb használatában múlja felül *átlagos* vagy *nem jó* nyelvtanuló társait.

Több kutatás mutatott rá arra, hogy a metakognitív stratégiák gyakoribb használata mutatja a legszorosabb összefüggést a nyelvtudással (Oxford, 1990). O' Malley és Chamot szerint a sikeres nyelvtanulót a sikertelentől a metakognitív stratégiák hatékony vagy kevésbé hatékony használata szerint különbözteti meg (Macaro, 2008:73), Cohen is úgy véli, hogy a sikeres nyelvhasználók gyakrabban használnak metakognitív stratégiákat, mint azok, akiknél ez a stratégia a nyelvtanulásban kevésbé játszik szerepet (Cohen, 2000:7).

A kínai nyelv tanulása esetében nagy szerepe van a metakognitív stratégiák használatának. A metakognitív stratégiákban járatos nyelvtanuló legjellemzőbb tulajdonsága az, hogy nyelvtanulásával kapcsolatban pontos tervei vannak, azokat következetesen betartja, pontos elképzelésekkel és tervekkel rendelkezik saját nyelvtanulási előmenetelét illetően, illetve értékeli a nyelvtanulásban elért eredményeit (Wen Qiufang 文秋芳, 1993).<sup>56</sup>

A metakognitív stratégiák használatán kívül egyéb stratégiák használata is összefüggést mutat a sikeres nyelvtanulással. Naiman szerint a sikeres nyelvtanuló a szociális és érzelmi stratégiákat a feladat végrehajtása érdekében jól használja fel feszültségeinek oldására (Macaro, 2008:73). A szociális stratégiák hosszú távon nagyobb motivációt biztosítanak a nyelvtanulásnak és sikeresebb nyelvtanuláshoz juttatják a nyelvtanulót (Dörnyei, 1997).

Bár a magyar anyanyelvű kínai nyelvtanulók esetében az érzelmi stratégia nem mutatott

---

<sup>56</sup> Wen Qiufang (Wen Qiufang 文秋芳, 1993) két nyelvtanulót vizsgált, a sikeres nyelvtanuló abban különbözött a sikertelentől, hogy az előbbi rendelkezik azzal a képességgel, hogy különbséget tud tenni nyelvtanulásának gyenge pontjai és erősségei közé, és ennek megfelelően tudja azt is, hogy hogyan kell tanulnia, tisztában van az általa használt tanulási stratégiákkal.

összefüggést a nyelvtudás szintjének változásával, eszerint a kínai nyelvtanulás sikerességét vagy sikertelenségét ennek a stratégiának a használata nem befolyásolja, viszont a szociális stratégiák használata emeli a kínai nyelvtanulás sikerességét.

Kutatásom eredményei alátámasztják Wu Yongyi kutatási eredményeit (Wu Yongyi 吴勇毅, 2007), miszerint a nyelvtudás szintjének emelkedésével a memorizációs stratégiák használata gyakoribbá válik. Tehát a memorizációs stratégia használata megkülönbözteti az egyes nyelvtudással rendelkező nyelvtanulói csoportokat.

Kutatásom új összefüggést abban mutatott ki, hogy a jó nyelvtudással rendelkező nyelvtanulók csoportja nemcsak memorizációs stratégiákat használ gyakrabban, hanem kompenzációs stratégiákat is.

**H3: A kínai nyelvtanulásban eltöltött idő befolyásolja a stratégiák kiválasztását: azok a nyelvtanulók, akik hosszabb ideje foglalkoznak a kínai nyelv tanulásával a tanulási tapasztalatok gazdagodásával párhuzamosan kevesebb memorizációs és kompenzációs stratégiát használnak.**

A kutatás azt állapította meg, hogy a kínai nyelv tanulásával eltöltött idő változója a kognitív és a memorizációs stratégiák használatára van hatással. A memorizációs ( $p=0,040$ ) és a kognitív stratégia ( $p=0,016$ ) volt az a két stratégia, amely a kínai nyelvtanulásban eltöltött idő változójával szignifikáns összefüggést mutatott. Minden más stratégia esetében az, hogy valaki mennyi ideje tanulja a kínai nyelvet, nem módosította a stratégiák használatát.

Jiang Xin (Jiang Xin 江新, 2000) tanulmánya azt mutatta ki, hogy minél több időt tölt el valaki a kínai nyelv tanulásával, annál gyakrabban használ kognitív stratégiákat. Egy éves kínai nyelvtanulás után gyakoribbá válnak az olyan kognitív stratégiák, mint az anyanyelvi szövegek használata, az összegzés, a bemutatás, az összefoglalás, vagy a fordítás. A kutatás eredménye alapján azt mondhatjuk, hogy a kognitív stratégiák használata legkevésbé az egy évnél kevesebb ideje kínai nyelvet tanulók körében használatos, míg leggyakrabban a már négy éve kínai nyelvet tanulók csoportjára jellemző.

A memorizációs stratégiák használata nemcsak a kínai nyelvtanulók körében, hanem egyéb nyelvet tanulók körében is a kevésbé használt stratégiák közé sorolható (Oxford,

1990:40). A kínai nyelv elsajátításában a memóriának nagy szerepe van (Caroll, 1990), hiszen az írásjegyeknek a nemzetközi fonetikus átírással (pinyin), a hangsúlyokkal együtt történő megjegyzése a memorizációs stratégiák intenzív használatát követelik meg a nyelvtanulótól. Bármennyire is fontosak a memorizációs stratégiák a kínai és egyéb nyelvek tanulásában, azok használata nem jellemző egyformán valamennyi nyelvtanulói csoportra.

Memorizációs stratégiákat leggyakrabban két nyelvtanulói csoport vesz igénybe: az egy évnél kevesebb ideje kínaiul tanulók illetve azok, akik már több mint négy éve foglalkoznak a kínai nyelv tanulásával.

Wu Yongyi (Wu Yongyi 吴勇毅, 2007) eredményei szerint, az egy évnél kevesebb ideje tanulók használnak gyakran memorizációs stratégiákat és legkevésbé azok, akik több mint három éve tanulják a kínai nyelvet. Az, hogy a memorizációs stratégiák gyakoribb használata a kezdő nyelvtanulókra jellemző, érthető, hiszen a nyelvtanulás kezdeti szakaszában az írásjegyek, a kiejtés memorizálása egyfajta kihívás a kezdő kínai nyelvtanuló számára. Kutatásom a memorizációs stratégiák használata és a kínai nyelvtanulásban eltöltött idő változója között új összefüggést tárt fel: azok a magyar kínai nyelvtanulók, akik több mint négy éve tanulják a kínai nyelvet, használnak a leggyakrabban memorizációs stratégiákat.

Amennyiben elfogadjuk azt a megállapítást, hogy a stratégiák akkor a leghatékonyabbak, ha a tanulás során az adott feladattípusnak megfelelően választódnak ki, és más stratégiákkal együtt jelennek meg (Oxford), akkor a kutatás eredménye alapján az feltételezhető, hogy a kognitív és a memorizációs stratégiák együttes használata sikeres kínai nyelvtanulást eredményez. A memorizációs stratégiák használata akkor válhat hatékonyá, ha azokat a nyelvtanuló a metakognitív vagy kognitív stratégiákkal kapcsolja össze, mert ezek így egymást felváltó stratégiaként egymást támogatják. A kognitív és a metakognitív stratégiai folyamatok általában egyszerre jelennek meg, egymást kiegészítve, egymást támogatva (O'Malley és Chamot, 1990).

A kínai nyelv esetében a memorizációs és a kognitív folyamatok összekapcsolása az írásjegyek szerkezeti felépítésének logikai úton történő megtanulása során hatékonyan tud összekapcsolódni. A kínai nyelvtanulásban egy év eltöltése után a memorizációs stratégiákat a kognitív stratégiák működése váltja fel, ezt alátámaszthatja az is, hogy legkevésbé azok használnak memorizációs stratégiákat, akik már több ideje tanulják a kínai nyelvet. Az

írásjegyek sikeres elsajátításával kapcsolatban álljon itt egy interjúrészlet: „egyértelműen az írásjegyek ismétlésére ment el a legtöbb időm, eleinte egy otthonról hozott módszerrel, a sorírással gyakoroltam az írásjegyeket, egy írásjegyből három, öt sort írtam, de ahogy telik az idő, már egyre több írásjegyet tudsz, felfedezed az összefüggéseket, mert az írásjegyek segítik egymást, így könnyebb megjegyezni őket. Szerintem abszolút személyes, hogy ki melyik gyököt jegyzi meg, melyik gyök ragad meg valakinek, ha ezt a gyökrészletet felfedeztem egy másik írásjegyben, abból már nem írtam három sort, hanem mondjuk csak háromszor írtam le. Azt a gyököt, amelyik megfogott, jegyeztem meg a legkönnyebben, azt már nem írtam le, jobb esetben emlékeztem rá. A nyelvtanulás elején mindig utánanéztem flash programon, hogy mi az írásjegy sorrendje, emiatt a fejemben is így képzelem el, ahogy szép sorrendben húzom a vonalakat. Egy idő után már nem írtam sorokat az írásjegyekből, hanem úgy tanultam, hogy letakartam az írásjegyet, vagy becsukott szemmel vagy nem becsukott szemmel, csak agyban próbáltam megjegyezni. Ez időben ugyanannyit vett el, mintha három sort írtam volna belőle, csak letakartam, belegondoltam, hogy most itt van egy fa, szemecske, kézgyök, mondogattam magamban, volt gyök, amit magam neveztem el, ez vicces, mert mindenkinek vannak elnevezései a gyökökre, hogy mi mire hasonlít, mint az őskorban, a kép mire hasonlít. Ezzel a módszerrel próbáltam megjegyezni, fa szemöldök, lábacska, elmondtam párszor, utána becsuktam a szemem, megjelent előttem, de utána már nem körmöltem.” (Kozjek-Gulyás Anett, Interjúrészlet, 2011.06.17)

Valószínű, hogy egy év eltelte után a memorizációs stratégiák használata helyett a nyelvtanuló a kognitív stratégiákat részesíti előnyben. Egy év elégséges idő ahhoz, hogy a nyelvtanuló rájöjjön a kínai nyelv írásjegyeinek „rejtjelezésére”. A nyelvtanuló egyre több nyelvtani ismeretet szerez, egyre inkább kiismeri a kínai nyelv rejtjelmeit, szókincse bővül, ezért a kínai nyelvtanulásban eltöltött idő a memorizációs és a kognitív stratégiák használatát pozitívan befolyásolja. „Maga a kínai nyelv tanulása izgalmas, jó tanulni, a képisége miatt. Szép, olyan, mint egy művészet, de az agyat is jól megdolgoztatja, mert olyan, mint a kirakós játék. Kicsit olyan, mint a logikai játék, ezért is szívesen eltöltöd azt a pár órát, amit a nyelvvel foglalkozol, mert szerintem mindenkiben benne van az, hogy a végén van egy jó érzésed, hogy megfejtettél valamit. A kínai nyelv tanulása szó szerint egy rejtvény, mint a matekban, amikor kijön az egyenlet eredménye, akkor örülsz neki, hogy megoldottad. A nyelv

*tanulása jó érzés, ha már használni is tudod – olyan jó használni egy idegen nyelvet – kiejted a csing csang csungot és a végeredmény, kijön a beszélgetés.”* (Kozjek-Gulyás Anett, Interjúrésztlet, 2012.május 17.)

A kognitív stratégiák kevésbé gyakori használatának másik lehetséges magyarázata lehet, hogy a szavak gépies, monoton ismétlése a nyelv tanulását unalmassá teszi. Másrészt a nyelvtanuló kevésbé ismer olyan értelmes technikákat, amelyek alkalmazása a kognitív stratégiák hatékony használatát segítené elő. A disszertáció utolsó fejezetében ezért olyan gyakorlati feladatot fogok bemutatni, amelyek a kognitív és a memorizációs stratégiák együttes alkalmazásával hatékonyabbá és élvezetesebbé tehetik a kínai nyelv oktatását.

Hipotézisem második állítását – miszerint a nyelvtanulásban eltöltött idő előrehaladtával egyenes arányban csökken a kompenzációs stratégiák használata – elvetem. A kínai nyelv tanulásában eltöltött idő nem módosítja a kompenzációs stratégiák használatát, sőt a nyelvtanulásban eltöltött időtől függetlenül, valamennyi nyelvtanulói csoportra egyaránt a kompenzációs stratégiák gyakori használata jellemző, azokra is, akik már négy éve tanulják a kínai nyelvet, és azokra is, akik csak egy éve. Ezzel alátámasztható Chen Xiaofen (Chen Xiaofen 陈小芬, 2008) kutatásának azon megállapítása, miszerint a kompenzációs stratégia egy olyan állandó stratégia, amelyet a nyelvtanuló a kínai nyelvtanulás valamennyi szakaszában használ. A kompenzációs stratégia a kínai nyelvtanulás állandó stratégiájaként fogható fel.

#### **H4: A célnyelvi környezetben eltöltött nyelvtanulás módosítja a stratégiák használatát, amely a kompenzációs stratégiák használatában fog megmutatkozni.**

A célnyelvi környezet két stratégia használatára van befolyással: a kompenzációs és a kognitív stratégiák gyakoribb használatára. Az a nyelvtanulói csoport használ gyakrabban kompenzációs és kognitív stratégiákat, amelynek volt lehetősége Kínában tanulni. Riley és Harsch (1999) kutatása hívta fel a figyelmet arra, hogy a második idegen nyelvet tanulók körében gyakoribb a metakognitív stratégiák használata, míg az idegen nyelvet tanulók a kognitív stratégiák használatát részesítik előnyben.

**H5: A nyelvtanulók kínai nyelvtanulása során használt stratégiák kiválasztására hatással van a nyelvvizsga. Azok a nyelvtanulók, akik rendelkeznek kínai nyelvvizsgával, azok gyakrabban használnak metakognitív stratégiákat.**

Hipotézisem második felét elvetem, mivel a nyelvvizsga megléte valóban hatással van a stratégiák kiválasztására, de nem a metakognitív, hanem a szociális és a kognitív stratégiák használatával mutat összefüggést. Amennyiben a nyelvvizsga megszerzését – az ezzel járó készülést, az idővel való gazdálkodás megtervezését, az előmenetel lehetőségeit – a nyelvtanuló tudatos tevékenységeként fogjuk fel, akkor azt feltételeznénk, hogy ez elsődlegesen a metakognitív stratégiák gyakoribb használatát jelentené. Az, hogy a magyar nyelvtanulóknak van kínai nyelvvizsgájuk, nem a metakognitív stratégiák aktív használatával, hanem a szociális és a kognitív stratégiák gyakoribb használatával van összefüggésben.

## 5. Fejezet Magyar nyelvtanulók kínai szóbeli nyelvtanulási stratégiáinak vizsgálata

*„...beszédben rengeteg hibám ellenére, mert van, megértettem magam, körülírom a dolgokat, persze ez környezetfüggő is, mert itt Kínában nem tudok senkire sem számítani, pl. ki akarom venni a bankból a pénzem, nincs mese, van egy kis társadalmi nyomás, ezt márpedig meg kell csinálni, persze a lényege a kommunikáció, úgy ahogy, de otthon nem tudtam ezred ennyire sem, semennyire sem, egy sima konyhanyelven sem tudtam kommunikálni, most már kicsit hivatalosabb környezetben is tudok, bank, kórház, ahol viszont tényleg meg kell értetni magad, ott nem mondhatsz hülyeséget, mert meghalsz.”*

(Kozjek-Gulyás Anett, Interjúrészlet, 2011.06.24.)

A kutatás második része a magyar nyelvtanulók szóbeli kínai nyelvtanulási stratégiáinak vizsgálatával foglalkozik.

### 5.1. A vizsgálat módszertana

A szóbeli nyelvtanulási stratégiák használatának mérésére Oxford szóbeli nyelvtanulási stratégia kérdőívének módosított változatát használtam (Melléklet: M5.1. Kérdőív). A szóbeli nyelvtanulási stratégiák használatára 26 kérdés vonatkozott. A kérdőívben összesen tíz szóbeli stratégia mérése szerepelt. A tíz stratégiatípus két csoportot alkotott: a szóbeli stratégiák irányításával és szervezésével kapcsolatos stratégiacsoportra és a nyelvhasználatra vonatkozó – azon belül is hagyományos és nem hagyományos – stratégiacsoportra.

A szóbeli nyelvtanulási stratégiák irányításával és szervezésével kapcsolatos első kilenc kérdés három stratégiatípus használatát vizsgálta, a metakognitív (1–5. kérdés), az affektív-érzelmi (6–7. kérdés) és a szociális stratégiák használatát (8–9. kérdés).

A kérdőív további kérdései a nyelvhasználati stratégiák, azon belül is – hagyományos és

nem hagyományos – stratégiák használatára vonatkozott. Hagományos stratégia: a formacentrikus gyakorlás stratégiája (10–14. kérdés), a pontosságra törekvés stratégiája (15. kérdés), az anyanyelv használatának stratégiája (16. kérdés). Nem hagyományos stratégia alá tartozott az értelmes gyakorlás (17–22. kérdés), a folyamatosságra törekvés (23. kérdés), az anyanyelv elkerülésének stratégiája (24. kérdés) valamint a kompenzációs stratégia (25–26. kérdés) használata.<sup>57</sup>

## 5.2. A vizsgálat célkitűzése, hipotézisek

A vizsgálat során arra voltam kíváncsi, hogy az egyes változók milyen szerepet játszanak a kínai nyelv szóbeli nyelvtanulási stratégiáinak kiválasztására és használatára.

A kutatás megkezdése előtt hipotéziseim az alábbiak voltak:

**Hipotézis 1:** A metakognitív stratégiák használata jobb szóbeli nyelvtanulást eredményez.

**Hipotézis 2:** A nyelvi képzettség szintjének javulásával csökken a szóbeli kompenzációs stratégiák használatának gyakorisága.

**Hipotézis 3:** A célnyelvi környezetben eltöltött nyelvtanulás befolyásolja a nyelvtanulók szóbeli nyelvtanulási stratégiáinak használatát.

**Hipotézis 4:** Az anyanyelv használatának és elkerülésének stratégiája a célnyelvi környezetben eltöltött nyelvtanulás tapasztalatával van összefüggésben.

**Hipotézis 5:** A hagyományos és a nem hagyományos stratégiák használata összefügg a nyelvtanulásban elért eredményességgel.

## 5.3. A vizsgálat eredményeinek ismertetése

A szóbeli nyelvtanulási stratégiák használatának gyakorisági sorrendjét az 1-es táblázat foglalja össze. A stratégiák közül az anyanyelv használatának stratégiája kapta a

---

<sup>57</sup> Ezt a csoportosítást használta Lu Zhou (Lu Zhou 鲁洲, 2005) és Wen Qiufang (Wen Qiufang 文秋芳, 1993) a szóbeli stratégiák vizsgálatára.



legmagasabb használati gyakorisági értéket (átlag=4,09), melyet a pontosságra törekvés (átlag=3,9), a metakognitív stratégiák (átlag=3,83), a kompenzációs stratégiák (átlag=3,75) és a szociális stratégiák (átlag=3,57) *gyakori* használata követett. Átlagaik alapján a formacentrikus gyakorlás hagyományos szóbeli stratégiája (átlag=3,47), az anyanyelv elkerülésének stratégiája (átlag=3,45), az érzelmi stratégia (átlag=3,27), az értelmes gyakorlás (átlag=2,83) stratégiája és a folyamatosságra törekvés stratégiája (átlag=2,65) a *néha használt* stratégiák közé került.

#### 5.1. Táblázat A szóbeli nyelvtanulási stratégiák átlagainak sorrendje

	Szóbeli stratégia	Átlag	Szórás
1.	Anyanyelvhasználat	4,09	0,90
2.	Pontosságra törekvés	3,9	1,12
3.	Metakognitív stratégia	3,83	0,77
4.	Kompenzációs stratégia	3,75	0,73
5.	Szociális stratégia	3,57	0,95
6.	Formacentrikus gyakorlás	3,47	0,78
7.	Anyanyelv elkerülése	3,45	1,19
8.	Érzelmi stratégia	3,27	0,89
9.	Értelmes gyakorlás	2,83	0,83
10.	Folyamatosságra törekvés	2,65	1,11

A szóbeli nyelvtanulás szervezésével, irányításával kapcsolatos stratégiák használata magasabb értéket kapott, mint magával a nyelv használatával kapcsolatos stratégiák átlagai.

#### 5.2. Táblázat A szóbeli nyelvtanulási stratégiák két csoportjának átlaga

		Átlag	Szórás
1.	Szóbeli nyelvtanulás irányítása, szervezése	3,65	0,64
2.	Nyelvhasználatra vonatkozó szóbeli stratégiák	3,29	0,54

A magyar nyelvtanulók a kínai nyelv szóbeli tanulásakor gyakrabban használnak a nyelvtanulás irányításával, szervezésével kapcsolatos stratégiákat (átlag=3,65): metakognitív (átlag=3,83), a szociális (átlag=3,57) és az érzelmi (átlag=3,27) stratégiák, mint a nyelvhasználattal kapcsolatos stratégiákat (átlag= 3,29).

A nyelvhasználatra vonatkozó stratégiák két alcsoportja közül a hagyományos stratégiák használatának gyakorisága (átlag=3,29) – a formacentrikus gyakorlás, a pontosságra törekvés stratégiája, az anyanyelv használatának stratégiája – magasabb értéket kapott, mint a nem hagyományos stratégiák (átlag=3,06) – a kompenzációs, az értelmes gyakorlás, a folyamatosságra törekvés, az anyanyelv elkerülésének stratégiája – használata.

### 5.3. Táblázat A hagyományos és nem hagyományos stratégiák átlagai

	Átlag	Szórás
1. Hagományos stratégiák	3,29	0,54
2. Nem hagyományos stratégiák	3,06	0,64

A nem hagyományos stratégiák közül egyedül a kompenzációs (átlag=3,75) stratégiának a használata mutatott magas gyakorisági értéket. Gyakorisági értékét tekintve két hagyományos stratégiának – az anyanyelv használatának (átlag=4,09) és a pontosságra törekvés (átlag=3,9) stratégiájának – a használata előzte meg a szóbeli nyelvtanulás szervezési-irányítási stratégiáinak használatát. Az anyanyelv használatának stratégiája *gyakran használt* értéket kapott (átlag= 4,09).

Az összes többi hagyományos stratégia a nem hagyományos stratégiákkal együtt *néha használt* stratégia. Az anyanyelv elkerülésének stratégiáját, az értelmes gyakorlást és a folyamatosságra törekvés stratégiáját a magyar nyelvtanulók *kevésbé* használják.

Az, hogy a magyar nyelvtanulóknál a hagyományos stratégiák használata előnyben van a nem hagyományos stratégiák használatával szemben, megerősíti Lu Zhou (Lu Zhou 鲁洲, 2005) kutatásának eredményét, aki azt állapította meg, hogy az amerikai hallgatók kínai szóbeli nyelvtanulásuk során olyan hagyományos stratégiákat, mint a formacentrikus gyakorlás, a pontosságra törekvés és az anyanyelv használata részesítenek előnyben a nem

hagyományos stratégiákkal szemben.

A pontosabb elemzés érdekében az összes stratégia használatának gyakorisági sorrendje a következőképpen alakult.

#### 5.4. Táblázat A szóbeli nyelvtanulási stratégiák átlagpontjainak sorrendje

Ssz.	Stratégia	Kérdés	Átlag	Szórás
1.	Kompenzációs stratégia	Amikor a beszédben nem értek minden szót, megpróbálom a beszélgetés egész jelentését kitalálni.	4,32	0,74
2.	Anyanyelvhasználat	Beszédben azonnal kijavítom magam, amikor érzem, hogy hibáztam.	4,06	0,90
3.	Metakognitív stratégia	Világos céljaim vannak kínai szóbeli nyelvtudásomat illetően.	4,05	1,13
4.	Metakognitív stratégia	Vannak elképzeléseim kínai szóbeli nyelvtudásom javítását illetően.	3,99	0,94
5.	Pontosságra törekvés	Ha nem tudom, hogyan kell valamit pontosan kifejezni, azokat visszakeresem saját jegyzeteimben.	3,9	1,12
6.	Metakognitív stratégia	Megpróbálok módszereket kitalálni, hogyan tudok jobb beszélővé válni.	3,83	0,94
7.	Metakognitív stratégia	Megpróbálom figyelemmel kísérni nyelvi hibáimat, és megkeresni az okokat.	3,78	0,95
8.	Érzelmi stratégia	Bátorítom magamat arra, hogy kínaiul beszéljek, még akkor is, ha tudom hibát fogok elkövetni.	3,72	1,04
9.	Formacentrikus gyakorlás	Beszélek magamhoz hangosan vagy halkán kínaiul.	3,68	1,30
10.	Formacentrikus gyakorlás	Amikor anyanyelvi beszélővel beszélek, figyelek arra, hogy hogyan használom a kínai kifejezéseket.	3,68	1,14
11.	Szociális stratégia	Megkérek egy anyanyelvi beszélőt, hogy javítson ki, amikor beszélek.	3,58	1,25
12.	Formacentrikus gyakorlás	Külön, önállóan gyakorlom a kínai kiejtést és hangsúlyokat.	3,57	1,09
13.	Szociális stratégia	Együttműködöm más kínai nyelvtanulókkal annak érdekében, hogy gyakoroljam kínai nyelvtudásomat.	3,55	1,23
14.	Metakognitív stratégia	Világos tervem van arra nézve, hogyan gyakoroljak folyamatosan és rendszeresen.	3,52	1,15

15.	Értelmes gyakorlás	Gondolatban kijavítom osztálytársaim hibás mondatait.	3,48	1,17
16.	Formacentrikus gyakorlás	Rendszeresen gyakorlok kifejezéseket, hogy el tudjam mondani azokat.	3,46	0,95
17.	Anyanyelv elkerülése	Megpróbálok nem szóról szóra minden egyes szót lefordítani kínaira.	3,45	1,19
18.	Értelmes gyakorlás	Tv műsorokat vagy filmeket nézek kínaiul.	3,16	1,39
19.	Kompenzációs stratégia	Beszédben nem gondolkodom a helyes kifejezésen, szinonimákat használok vagy gesztikulálok.	3,16	1,07
20.	Formacentrikus gyakorlás	Párbeszédeket memorizálok azért, hogy élő szituációban használjam azokat.	2,95	1,25
21.	Értelmes gyakorlás	Megpróbálok kínaiul gondolkodni.	2,94	1,33
22.	Érzelmi stratégia	Megpróbálok relaxálni, mert érzem, ideges vagyok, ha meg kell szólalnom kínaiul.	2,83	1,35
23.	Értelmes gyakorlás	Részt veszek olyan rendezvényeken, ahol kínaiul beszélnek.	2,75	1,39
24.	Folyamatosságra törekvés	Amikor beszédben problémám van, inkább tovább beszélek, mintsem, hogy megálljak, magamat kijavítani.	2,65	1,11
25.	Értelmes gyakorlás	Óra után kínaiul beszélek osztálytársaimmal, tanárommal.	2,35	1,26
26.	Értelmes gyakorlás	Összefoglalókat készítek azokról az információkról, amelyeket kínaiul hallok.	2,29	1,19

#### 5.4. A kínai nyelv szóbeli nyelvtanulási stratégiáinak MDS modellje

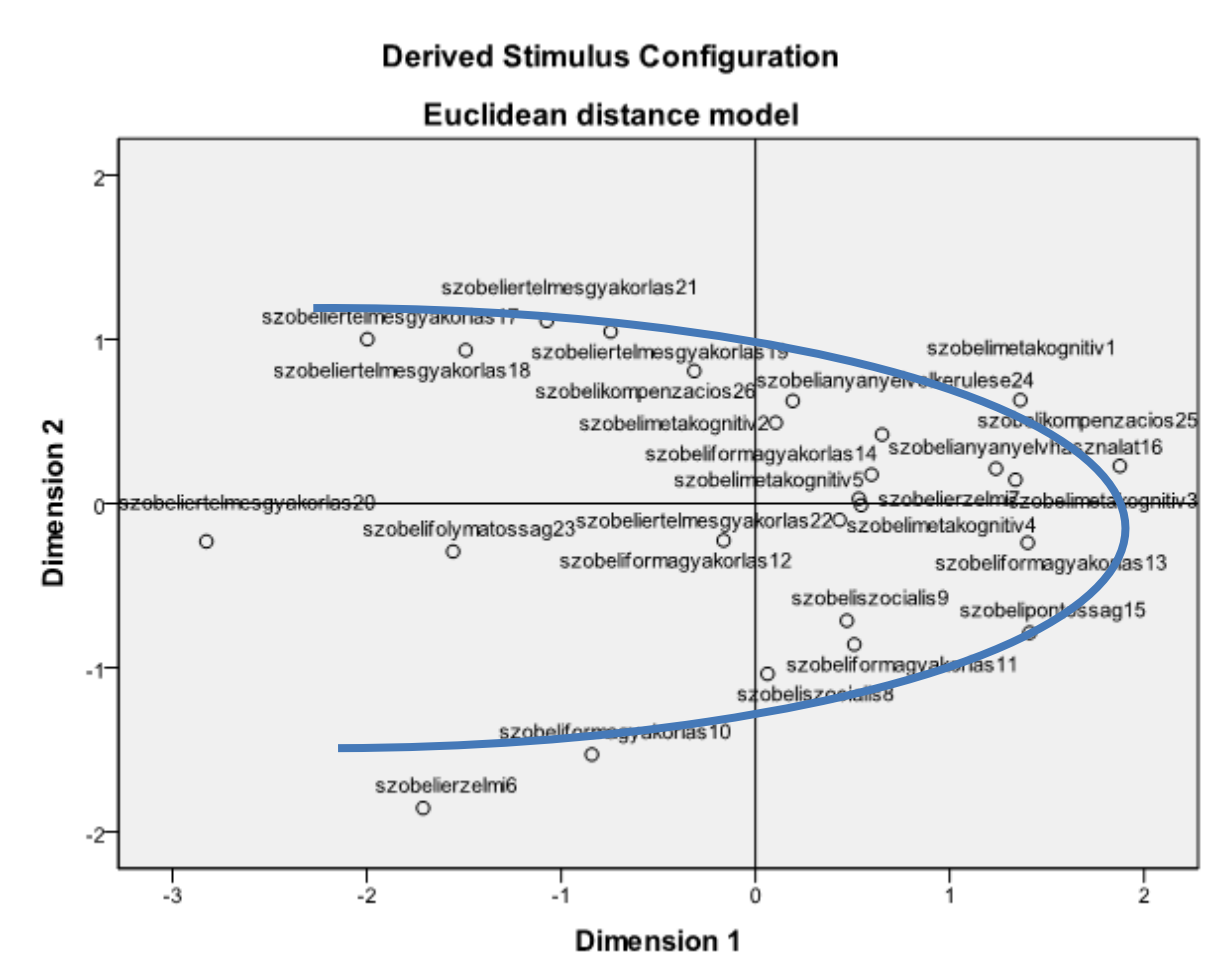
A szóbeli stratégiák kapcsolatának térbeli ábrázolására a sokdimenziós skálázás modelljét választottam.

### 5.1. Ábra A szóbeli stratégiák egymáshoz való viszonya a térben

## Sokdimenziós skálázás, Legkisebb térelemzés

## ALSCAL modell

Stress = ,19383      RSQ = ,84037



A szóbeli stratégiák térelemzése segítségével egy „oldalra dőlt kaspó” (vagy egy U-alakú patkó) alakja rajzolódott fel. Szinte valamennyi szóbeli stratégia ezen a patkó alakon helyezkedik el. A megszakítás nélküli, folyamatos vonal a szóbeli stratégiákat láncszemekként fűzi fel erre az U-alakú patkóra. Ez a folyamatosság magyarázhatja azt, hogy a nyelvtanulók szinte valamennyi szóbeli nyelvtanulási stratégiát állandóan és

intenzíven használnak annak érdekében, hogy szóbeli kínai nyelvtudásukat gyakorolják. Az U-alakú patkó formáján kívül négy szóbeli stratégia a vízszintes tengelyen, külön önálló pontként helyezkedik el, és nem mutat kapcsolatot az U-alakú patkón elhelyezkedő stratégiákkal: az értelmes gyakorlás két stratégiája (20. kérdés, 22. kérdés), a folyamatosságra törekvés stratégiája (23. kérdés) és a formacentrikus gyakorlás (12. kérdés) egy stratégiája. E között a térben négy önálló pontként elhelyezkedő stratégia között nem írható fel kapcsolat, azok magányosan, a térben külön a patkó alaktól távolabb helyezkednek el, ami magyarázhatja azt, hogy ez az a négy stratégia, amelyet a nyelvtanulók nem preferálnak, kevésbé használnak szóbeli kínai nyelvtanulásuk során. A folyamatosságra törekvés stratégiája az átlagpontok sorrendje alapján is alacsony értéket kapott (átlag=2,65) s a modellben egy külön, a többi stratégiától távolabb, önálló pontként helyezkedik el a térben. A magyar nyelvtanulókra nem igazán jellemző annak a stratégiának a használata, hogy ha beszédben valamilyen problémájuk adódik, akkor tovább folytatják a beszélgetést. Szintén a térben önálló pontként állt a formacentrikus gyakorlás stratégiája (12. kérdés). A rendszeres gyakorláson alapuló kifejezések megtanulása egy olyan formacentrikus gyakorlás, amelynek használata kevésbé jellemző a magyar nyelvtanulókra. Az értelmes gyakorlatok két stratégiájának – az összefoglalók készítése, az osztálytársak hibás mondatainak gondolatban történő kijavítása – a térben önálló pontként való elhelyezkedése szintén azt jelenti, hogy ezt a stratégiát sem preferálják a magyar nyelvtanulók szóbeli kínai nyelvtanulásuk során.

## **5.5. A szóbeli nyelvtanulási stratégiák összefüggése a háttérváltozókkal**

A továbbiakban a szóbeli nyelvtanulási stratégiák háttérváltozókkal való kapcsolatát elemzem.

### **5.5.1. A szóbeli nyelvtanulási stratégiák összefüggése a nemmel**

A szóbeli stratégiák a férfiak és a nők számára olyan általános, „unisex” stratégiák, amelyek nemtől függetlenül eredményesen felhasználhatók a kínai nyelv tanulásában. A diszkriminancia-elemzés segítségével azt állapítottam meg, hogy a szóbeli stratégiák

használata közül a pontosságra törekvés stratégiája 61,1%-os valószínűséggel különbözteti meg a férfiak és a nők csoportját (Melléklet: M5.1. Táblázat). Ezt a stratégiát a nők gyakrabban használják, mint a férfiak. A nők szóbeli nyelvtanulásuk során ügyelnek a pontosságra, ha nem tudnak valamit, azt visszakeresik jegyzeteikben.

### 5.5.2. A szóbeli nyelvtanulási stratégiák összefüggése a nyelvtudással

A nyelvtudás szintje meghatározza azt, hogy ki milyen szóbeli nyelvtanulási stratégiát vesz igénybe. A nyelvtudás szintjétől függ az, hogy a nyelvtanuló milyen gyakorisággal használja a szóbeli nyelvtanulási stratégiák közül a metakognitív, a szociális, az értelmes gyakorlás és az anyanyelv használatának stratégiáját.

A szóbeli metakognitív stratégiák használata a nyelvtudás szintjével ( $p=0,000$ ) mutatott összefüggést. A *nagyon jó* nyelvtanulók csoportja gyakrabban használja ezt a stratégiát, mint átlagos vagy nem jó nyelvtudással rendelkező társaik, tehát tudatosabban odafigyelnek saját szóbeli nyelvi fejlődésük alakulására, célokat tűznek ki maguk elé, megtervezik előmenetelüket.

**5.5. Táblázat A metakognitív stratégia és a nyelvtudás összefüggése**

Metakognitív stratégia				
	Nyelvtudás	Fő	Átlag	Szórás
1.	Nagyon jó	82	4,12	0,60
2.	Átlagos	98	3,82	0,74
3.	Nem jó	50	3,39	0,85

Mivel a metakognitív stratégiák a nyelvtudáson kívül a nyelvvizsgával és a célnyelvi környezetben eltöltött nyelvtanulással mutattak még összefüggést, ezért érdemes áttekinteni, hogy hogyan alakult az egyes szóbeli metakognitív stratégiák kérdéseinek átlagpont sorrendje.

### 5.6. Táblázat A metakognitív stratégia kérdéseinek átlagpont sorrendje

	Metakognitív stratégia	Átlag	Szórás
1.	Világos céljaim vannak kínai szóbeli nyelvtudásomat illetően.	4,05	1,13
2.	Vannak elképzeléseim kínai szóbeli nyelvtudásom javítását illetően.	3,99	0,94
3.	Megpróbálok módszereket kitalálni, hogyan tudok jobb beszélővé válni.	3,83	0,94
4.	Megpróbálok figyelemmel kísérni nyelvi hibáimat és megkeresni az okokat.	3,78	0,95
5.	Világos tervem van arra nézve, hogyan gyakoroljak folyamatosan és rendszeresen.	3,52	1,15

A metakognitív stratégiák egyes kérdéseinek sorrendje a három nyelvtudással rendelkező csoport esetében azonos volt. Egyedül az utolsó kérdésre adott átlagértékek tértek el a három nyelvtanulói csoportban. A folyamatos és rendszeres gyakorlás érdekében kialakított tervkészítés stratégiatípusára vonatkozó utolsó kérdés használatának gyakorisága *a nem jó nyelvtanulók* csoportjában (átlag=2,94) jelentősen eltért a *nagyon jó* (átlag=3,95) és az átlagos (átlag=3,45) nyelvtanulói csoporttól. Ennek a nyelvtanulói csoportnak egyáltalán nincs elképzelése arról, hogy szóbeli kínai nyelvtudásának gyakorlását milyen stratégiák használatával tudná javítani.

A szóbeli metakognitív stratégiákon kívül a szóbeli szociális stratégiák mutattak összefüggést a nyelvtudás szintjével ( $p=0,000$ ). A *nagyon jó* és *átlagos* nyelvtanulók csoportja gyakrabban használ szociális stratégiákat, mint a *nem jó* nyelvtanulók csoportja.

### 5.7. Táblázat A szociális stratégia és a nyelvtudás összefüggése

Szociális stratégia				
	Nyelvtudás	Fő	Átlag	Szórás
1.	Nagyon jó	82	3,76	0,81
2.	Átlagos	98	3,68	0,89
3.	Nem jó	50	3,04	1,11



A nagyon jó (átlag=3,76) és az átlagos (átlag=3,68) nyelvtudással rendelkező nyelvtanulói csoport a szóbeli nehézségek jelentkezésekor bátran fordul anyanyelvi beszélőhöz azért, hogy segítséget kérjen, hogy kijavítsa hibás mondatait, míg a *nem jó* nyelvtanulókra ez kevésbé jellemző (átlag=3,04), inkább osztálytársaik segítségét részesítik előnyben (átlag= 3,10).

#### 5.8. Táblázat Szociális stratégia kérdéseinek átlagpont sorrendje

Szóbeli szociális stratégia		Átlag	Szórás
1.	Megkérek egy anyanyelvi beszélőt, hogy javítson ki, amikor beszélek.	3,58	0,82
2.	Együttműködöm más kínai nyelvtanulókkal annak érdekében, hogy gyakoroljam kínai nyelvtudásomat.	3,55	0,81

A nyelvtudás szintje az értelmes gyakorlás stratégiájának használatát is befolyásolja ( $p=0,000$ ). Az, hogy valaki ezt a stratégiát használja, függ attól, hogy milyen szintű nyelvtudással rendelkezik, a *nagyon jó* nyelvtanulók csoportja gyakrabban veszi igénybe ezt a stratégiát, mint az átlagos és a *nem jó* nyelvtanulók csoportja.

#### 5.9. Táblázat Az értelmes gyakorlás stratégiája és a nyelvtudás összefüggése

Értelmes gyakorlás				
	Nyelvtudás	Fő	Átlag	Szórás
1.	Nagyon jó	82	3,23	0,77
2.	Átlagos	98	2,75	0,79
3.	Nem jó	50	2,31	0,66

Az értelmes feladatok gyakorlásának egyes kérdései a következőképpen alakultak:

### 5.10. Táblázat Értelmes gyakorlás stratégia kérdéseinek átlagpontjai

Az értelmes gyakorlás stratégiáinak kérdései				Átlag	Szórás
1.	Gondolatban	kijavítom	osztálytársaim hibás mondatait.	3,48	1,17
2	Tv műsorokat vagy filmeket nézek kínaiul.			3,16	1,39
3	Megpróbálok kínaiul gondolkodni.			2,94	1,33
4	Részt veszek olyan rendezvényeken, ahol kínaiul beszélnek.				2,75 1,39
5.	Óra után kínaiul beszélek osztálytársaimmal, tanárommal.				2,35 1,26
6.	Összefoglalókat készítek azokról az információkról, amelyeket kínaiul hallok.			2,29	1,19

A három különböző nyelvtudással rendelkező csoportban jelentősebb eltérések nem mutatkoztak, mindhárom csoportra egyaránt jellemző volt az, hogy legkevesebb az utolsó két stratégiát használják. Azonban a *nem jó nyelvtudással* rendelkező csoportnál ennek a két stratégiának az átlagi jelentősen eltért a másik két nyelvtanulói csoport átlagaitól. Az értelmes gyakorlás utolsó két stratégiájára vonatkozó kérdés a *nem jó nyelvtudással* rendelkező csoportnál a *keveset használt* (5. kérdés: átlag=1,76; 6. kérdés: átlag=1,92) stratégiák közé került, míg a másik két csoport esetében elérte a *néha* (5. kérdés: átlag= 2,96; átlag=2,13; 6. kérdés: átlag=2,55 és 2,26) használatos értékhatárt. Ez alátámasztja azt a fentebbi megállapítást, miszerint a nyelvtudás szintje és a szociális stratégia használata között összefüggés van, hiszen jobb nyelvtudással bátrabban fordul valaki kínai anyanyelvi beszélőhöz, mint az, aki nem rendelkezik jó nyelvtudással.

A magyar nyelvtanulók kínai szóbeli nyelvtanulásuk során leginkább (átlag=4,09) az anyanyelv használatának stratégiájára támaszkodnak. Az anyanyelv használatának stratégiája a nyelvtudás szintjével ( $p=0,006$ ) mutatott összefüggést.

### 5.11. Táblázat Az anyanyelv használatának stratégiája és a nyelvtudás összefüggése

Anyanyelv használata				
	Nyelvtudás	Fő	Átlag	Szórás
1.	Nagyon jó	82	4,26	0,78
2.	Átlagos	98	4,03	0,99
3.	Nem jó	50	3,82	0,85

A *nagyon jó nyelvtanulói csoport* gyakrabban használja az anyanyelvre támaszkodás stratégiáját, támaszkodik anyanyelvének gondolkodásában elsajátított logikai műveletekre és képes azokat hasznosítani a kínai nyelv tanulása érdekében, az anyanyelv és a cél nyelv között tudatosan keresi a különbségeket és a hasonlóságokat az összehasonlítás módszerével.

A diszkriminancia-elemzés eredményeit a következő melléklet részletesen tartalmazza (Melléklet: M5.2. Táblázat).

Xu Zeliang (Xu Zeliang 徐子亮, 1999) és Yang Yi (Yang Yi 杨翼, 1998) kutatásai azt állapították meg, hogy az anyanyelv használatának stratégiája valamennyi nyelvtanulási szakaszban jelen van, de a nyelvtanulásban eltöltött idővel párhuzamosan, a nyelvi szint emelkedésével csökken az anyanyelvre való támaszkodás stratégiájának használata.

#### 5.5.3. A szóbeli nyelvtanulási stratégiák összefüggése a kínai nyelvtanulásban eltöltött idővel

A kínai nyelv tanulásában eltöltött idő az értelmes gyakorlás stratégiájának a használatával ( $p=0,003$ ) és a pontosságra törekvés stratégiájának használatával ( $p=0,002$ ) mutatott összefüggést.

Az értelmes gyakorlás stratégiájának használata a nyelvtanulásban eltöltött idő hosszával párhuzamosan egyre gyakoribbá válik. Minél több ideje foglalkozik valaki a kínai nyelv tanulásával, annál gyakrabban használja az értelmes gyakorlás stratégiáját. A leggyakrabban

azok használják ezt a stratégiát, akik már négy éve tanulják a kínai nyelvet és legkevésbé azok, akik kevesebb, mint egy éve tanulnak kínaiul.

**5.12.Táblázat Az értelmes gyakorlás stratégiája és a nyelvtanulásban eltöltött idő összefüggése**

<b>Értelmes gyakorlás</b>				
	Nyelvtanulásban eltöltött idő	Fő	Átlag	Szórás
1.	Négy év	29	3,29	0,75
2.	Három év	25	2,92	0,96
3.	Két év	65	2,74	0,89
4.	Egy év alatt	112	2,74	0,74

Az értelmes gyakorlás stratégiája közül – az osztálytársak hibás mondatainak gondolatban történő kijavítása – három nyelvtanulói csoportban (három év, két év, egy év alatt) is a leggyakrabban használt stratégia. A kínai nyelv szóbeli stratégiáinak használatában a négy éve tanulók csoportjánál a legnagyobb szerepet már a kínaiul gondolkodás kapja. A kínai nyelven történő TV és filmnézés stratégiáját viszont mind a négy csoport gyakran veszi igénybe szóbeli képességei fejlődése érdekében.

A nyelvtanulásban eltöltött idő a pontosságra törekvés stratégiájának használatát befolyásolja ( $p=0,002$ ). A pontosságra törekvés stratégiájának használata az egy évnél kevesebb ideje kínai nyelvet tanulókra jellemző, míg legkevésbé azokra, akik négy évnél több ideje tanulják a kínai nyelvet.

**5.13.Táblázat A pontosságra törekvés stratégiája és a nyelvtanulásban eltöltött idő összefüggése**

<b>Pontosságra törekvés</b>				
	Idő	Fő	Átlag	Szórás
1.	Egy év alatt	112	4,14	0,94

2.	Két év	65	3,85	1,19
3.	Négy év	29	3,59	1,12
4.	Három év	25	3,36	1,38

A diszriminancia-elemzés négy stratégia esetében ígér biztos csoportbesorolást. A szociális, a formacentrikus gyakorlás, az értelmes gyakorlás és a pontosságra törekvés stratégiáinak használata 46,1%-os valószínűséggel tudja megmondani az egyes csoportokba való tartozást (Melléklet: M5.3. Táblázat).

#### 5.5.4. A szóbeli nyelvtanulási stratégiák összefüggése a nyelvvizsgálattal

A nyelvvizsga meglepte meglepő módon három szóbeli stratégiának a használatával van összefüggésben: a metakognitív, az értelmes gyakorlás és az anyanyelv elkerülésének stratégiájával. A metakognitív stratégia gyakoribb használata a nyelvvizsgálattal rendelkező nyelvtanulói csoport esetében érthető, hiszen aki nyelvvizsgálattal rendelkezik, az tudatosabban és tervszerűbben készíti fel magát a vizsgára, és választ olyan szóbeli stratégiákat, amelyek a nyelvvizsga megszerzését segítik elő.

#### 5.14. Táblázat A metakognitív stratégia és a nyelvvizsga összefüggése

Metakognitív stratégia				
Nyelvvizsga		Fő	Átlag	Szórás
1.	Van	67	4,07	0,66
2.	Nincs	164	3,74	0,79

Az értelmes gyakorlás stratégiájának használata szignifikáns összefüggést mutatott a nyelvvizsga meglétével ( $p=0,000$ ).

#### 5.15. Táblázat Az értelmes gyakorlás stratégiája és a nyelvvizsga összefüggése

Értelmes gyakorlás				
Nyelvvizsga		Fő	Átlag	Szórás
1.	Van	67	3,31	0,68
2.	Nincs	164	2,63	0,80

Az anyanyelv elkerülésének stratégiája a nyelvvizsga meglétével mutatott összefüggést ( $p=0,001$ ).

#### 5.16. Táblázat Az anyanyelv elkerülésének stratégiája és a nyelvvizsga összefüggése

Anyanyelv elkerülése				
Nyelvvizsga		Fő	Átlag	Szórás
1.	Van	67	3,85	1,17
2.	Nincs	164	3,29	1,16

A diszkriminancia-elemzésnél alkalmazott klasszifikációs függvény alapján a három stratégia használata esetében igen magas, 70,4%-os valószínűséggel tudjuk helyesen besorolni, hogy van-e a nyelvtanulónak kínai nyelvvizsgálata vagy nincs (Melléklet: M5.4. Táblázat).

#### 5.5.5. A szóbeli nyelvtanulási stratégiák összefüggése az ösztöndíjjal

A metakognitív stratégia használata ( $p=0,036$ ), az értelmes gyakorlás ( $p=0,000$ ), valamint a kompenzációs stratégia ( $p=0,002$ ) használata mutatott összefüggést az ösztöndíj változójával.

A szóbeli metakognitív stratégiák használata nemcsak a nyelvvizsga meglététől függ, hanem attól is, hogy járt-e valaki Kínában vagy sem. A metakognitív stratégiák gyakoribb használata annál a nyelvtanulói csoportnál figyelhető meg, amelynek tagjai jártak Kínában. A célnyelvi környezetben eltöltött nyelvtanulás gyakoribbá teszi ennek a stratégiának a használatát, és javítani tud a stratégia használati gyakorisági értékén.

### 5.17. Táblázat A metakognitív stratégia és az ösztöndíj összefüggése

Metakognitív stratégia				
	Ösztöndíj	Fő	Átlag	Szórás
1.	Járt Kínában	36	4,08	0,66
2.	Nem járt	195	3,79	0,78

Az értelmes gyakorlás szignifikáns összefüggést mutatott a célnyelvi környezetben tanulás változójával ( $p=0,000$ ). Az értelmes gyakorlatok lehetőségének gyakori keresése és gyakoribb alkalmazása annál a nyelvtanulói csoportnál figyelhető, amelynek volt lehetősége célnyelvi közegben kínai nyelvet tanulni.

### 5.18. Táblázat Az értelmes gyakorlás stratégiája és az ösztöndíj összefüggése

Értelmes gyakorlás				
	Ösztöndíj	Fő	Átlag	Szórás
1.	Van	36	3,48	0,70
2.	Nincs	195	2,71	0,79

A szóbeli kompenzációs stratégiák használata a változók közül egyedül a célnyelvi környezetben eltöltött nyelvtanulással mutatott összefüggést ( $p=0,002$ ), ennek a stratégiának a gyakoribb használata a célnyelvi környezetben kínai nyelvet már tanult nyelvtanulói csoportra jellemző.

### 5.19. Táblázat A kompenzációs stratégia és az ösztöndíj összefüggése

Kompenzációs stratégia				
	Ösztöndíj	Fő	Átlag	Szórás
1.	Igen	36	4,10	0,63

2.	Nem	195	3,68	0,73
----	-----	-----	------	------

A kérdőívben a szóbeli kompenzációs stratégiák használatára két kérdés vonatkozott. Ezek közül a találgatás stratégiájának a gyakoribb használata azokra jellemző, akik tanultak Kínában. A másik kompenzációs stratégia (átlag=3,07) használata mint a mimika vagy a gesztusok használatát az a nyelvtanulói csoport veszi gyakrabban igénybe, melynek tagjai még nem tanultak célnyelvi környezetben.

#### 5.20. Táblázat A kompenzációs stratégia kérdéseinek átlagpont sorrendje

	Kompenzációs stratégia kérdései	Átlag	Szórás
1.	Amikor a beszédben nem értek minden szót, megpróbálom a beszélgetés egész jelentését kitalálni.	4,32	0,74
2.	Beszédben nem gondolkodom a helyes kifejezésen, szinonimákat használok vagy gesztikulálok.	3,16	1,07

A szóbeli kompenzációs stratégiák használata két változó a Kínában eltöltött nyelvtanulás és a nyelvvizsga meglétének esetében mutatott összefüggést. Szóbeli kompenzációs stratégiákat azok használnak gyakrabban, akiknek van nyelvvizsgájuk, és volt lehetőségük célnyelvi környezetben foglalkozni a kínai nyelv tanulásával.

A nyelvtudás szintje nem mutatott összefüggést a szóbeli kompenzációs stratégia használatával, bár a nyelvvizsga és a célnyelvi környezetben eltöltött idő gyakoribbá teszi ennek a stratégiának a használatát, nem a nyelvtudás változója az, amely ennek a stratégiának a használatát gyakoribbá teszi, hanem két olyan külső tényező, amely rákényszeríti a nyelvtanulót ennek a stratégiának a gyakoribb használatára.

Nem feltétlenül a nyelvtudás az, ami a kompenzációs stratégiák használatát magyarázza, hanem a célnyelvi környezet döbbsenti rá a nyelvtanulót arra, hogy egy biztos nyelvi szint elérésén túl a kompenzációs stratégiák fokozott használat kell igénybe vennie. Egy sima és zökkenőmentes mindennapi szituációban történő beszédhez szükséges küszöbszint elérése anyanyelvi környezetben lehetséges, azonban annak, hogy a nyelvtanuló egy következő szintre lépjen, és elérjen egy olyan magabiztos beszéd szintet, amely nélkülözi az



egyszerűsítéseket, körülírásokat, és megközelíti az anyanyelvi beszélőjével azonos biztos beszélt nyelvi tudásszint elérését, nem könnyű feladat. Két interjúrészlet is jól érzékelteti azt, hogy a célnyelvi környezet döbrentette rá a nyelvtanulót arra, hogy milyen szóbeli nyelvtanulási problémával néz szembe: „...amikor, az ember nem használ egyszerűsítéseket vagy körülírásokat, és kerüli az idiómák használatát, és ismeri, milyen szituációban pontosan melyik szinonima használata megfelelő, és mind a szóbeli, mind pedig az írásbeli kommunikációban használni képes a „finomságokat”, nem érez késztetést egyszerűsítésre...” (Nytított kérdésre adott válasz).

Az a nyelvtanuló, aki eljutott egy kényelmes középfokra, tudását elegendőnek érzi ahhoz, hogy biztonsággal használjon nyelvi fordulatosokat, elboldoguljon egyszerűbb beszédkörnyezetben, viszont ahhoz, hogy tényleg képes legyen úgy használni a célnyelvet, mint egy anyanyelvi beszélő, az több időt és még több kitartást igényel. Egy másik interjúrészlet ennek a problémának egy másik oldalát mutatja meg: „kíváncsi lennék, hogy milyen lenne, ha nem fuwuyuanekkel, hanem a társadalmilag magasabb csoportba tartozó emberekkel hogyan beszélnék”. (Kozjek-Gulyás Anett, Interjúrészlet, 2012.06.15.)

A diszkriminancia-elemzés alapján az is megállapítást nyert, hogy az értelmes gyakorlás stratégiája és a kompenzációs stratégia használata igen magas 75,7%-os valószínűséggel tudja megjósolni azt, hogy járt-e valaki Kínában vagy sem (Melléklet: M5.5. Táblázat).

#### **5.5.6. A szóbeli nyelvtanulási stratégiák összefüggése az életkorral**

Az életkor változójával a szociális stratégia ( $p=0,010$ ) és a pontosságra törekvés stratégiájának használata ( $p=0,001$ ) mutatott összefüggést.

A szociális stratégia használata az életkor előrehaladtával egyenes arányban csökken. Minél idősebb valaki, annál kevésbé preferálja ennek a stratégiának a használatát, s kevésbé veszi igénybe ezt a stratégiát szóbeli beszédképességének javítására. Minél fiatalabb valaki, annál gyakrabban használja a szociális stratégiákat.

### 5.21. Táblázat A szociális stratégia és az életkor összefüggése

Szociális stratégia				
	Életkor	Fő	Átlag	Szórás
1.	20 év alattiak	33	3,71	0,88
2.	20 és 30 év közöttiek	147	3,62	0,87
3.	30 év felett	46	3,39	1,13

A pontosságra törekvés stratégiája ( $p=0,001$ ) az életkor vonatkozásában az alábbi összefüggést mutatta.

### 5.22. Táblázat A pontosságra törekvés stratégiája és az életkor összefüggése

Pontosságra törekvés				
	Életkor	Fő	Átlag	Szórás
1.	20 év alatt	33	4,30	1,05
2.	20 és 30 év közöttiek	147	3,88	1,12
3.	30 év felett	46	3,80	1,07

Minél idősebb valaki (30 év felettiek), annál kevésbé törekszik beszédében pontosságra, míg a fiatalabbak nyelvtanulói csoportot – elsősorban a 20 év alattiak csoportját – a beszédben pontosságra való törekvés stratégiája jellemzi. Ezt részben magyarázhatja az, hogy a fiatalabbak kínai nyelvtanulása intézményes keretek között zajlik, de magyarázó tényező lehet az is, hogy az egyes életkori csoportoknak más céljai vannak a kínai nyelvtanulásukkal. Egy fiatalabb nyelvtanulónak a kínai nyelv tanulása nemcsak a beszédkézség elsajátítását, hanem vizsgákra készülést, erős instrumentális céloknak való megfelelést jelent, addig az idősebbeknél a nyelvtanulás kedvtelésből és nem a teljesítménykényszer miatt történik. A nyelvtanulás kezdeti szakaszában a fiatalabbak jobban törekszenek a pontos nyelvtanulásra. Nem a nyelvtudás szintjének változója tehát az,

amelyik a pontosságra törekvés stratégiájának gyakoribb használatával összefüggésben áll, hiszen ez a változó nem mutatott ki összefüggést a pontosságra törekvés stratégiájával, hanem az életkor változója határozza meg ennek a stratégiának a gyakori használatát a fiatalok javára.

A diszkriminancia-elemzés segítségével azt állapítottam meg, hogy a pontosságra törekvés stratégiáján kívül az érzelmi, az anyanyelv elkerülésének együttes stratégiahasználatára 43,3%-os besorolással tudja megmondani, hogy valaki melyik életkori csoportba tartozik (Melléklet: M5.6. Táblázat).

### 5.5.7. Az érzelmi, a formacentrikus és a folyamatosságra törekvés stratégiája

A nyelvtanulás szervezési és irányítási stratégiái közül az érzelmi stratégia volt az, amely egyetlen változóval sem mutatott összefüggést, tehát azt feltételezem, hogy az érzelmi stratégiának a használata nem játszik akkora szerepet a kínai nyelv szóbeli megtanulása során. A kérdőívben az érzelmi stratégia használatára két kérdés vonatkozott, közülük a nyelvtanulók a jutalmazó stratégiákat használják gyakrabban: „bátorítom magamat arra, hogy kínaiul beszéljek még akkor is, ha hibát követek el”. Az érzelmi stratégiák ösztönző, bátorító kérdésére adott válaszaiból arra lehet következtetni, hogy a nyelvtudástól és a nyelvelsajátítás időtartamától függetlenül a kínai nyelvtanulás a saját magam bátorításával, ösztönzésével lehetséges, még akkor is, ha valaki nem mer megszólalni és beszélni kínaiul. A hibák elkövetésétől való félelem miatti idegeskedés és a szorongás kevésbé jellemző a magyar nyelvtanulókra, amit érdemes a kínai nyelvtanításnak kihasználni.

### 5.23. Táblázat Az érzelmi stratégia kérdéseinek átlagpont sorrendje

Érzelmi stratégia kérdései		Átlag	Szórás
1.	Bátorítom magamat arra, hogy kínaiul beszéljek, még akkor is, ha tudom, hibát fogok elkövetni.	3,72	0,69
2.	Megpróbálok relaxálni, mert érzem, ideges vagyok, ha meg kell szólalnom kínaiul.	2,83	0,89

A formacentrikus gyakorlás stratégiája nem mutatott összefüggést sem a nyelvtanulásban eltöltött idő változójával, sem a nyelvtudás különböző szintjeivel, tehát valószínű, hogy ez a stratégia egy állandó, a fentebbi két változótól kevésbé függő stratégia. Nemcsak azokra jellemző ennek a stratégiának a használata, akik egy éve tanulják a kínai nyelvet, hanem azokra is, akik több éve. Azok, akik kevesebb ideje tanulják a kínai nyelvet a formacentrikus gyakorlatok használatával igyekeznek szóbeli kínai nyelvtudásukat fejleszteni, beszédükben ügyelnek arra, hogy pontos kiejtéssel ejtsék ki a szavakat, pontosan megszerkesztett mondatokat használjanak, és kevésbé törekszenek arra, hogy beszédük folyamatos legyen. Viszont kevésbé érthető az az összefüggés, hogy miért veszik igénybe ezt a hagyományos stratégiát azok, akik már több éve tanulják a kínai nyelvet.

A formacentrikus gyakorlás stratégiáinak kérdései a következőképpen alakultak:

#### 5.24. Táblázat A formacentrikus gyakorlás stratégiájának átlagpont sorrendje

	Formacentrikus gyakorlás stratégiája	Átlag	Szórás
1.	Beszélek magamhoz hangosan vagy halkán kínaiul.	3,68	1,30
2.	Amikor anyanyelvi beszélővel beszélek, figyelek arra, hogy hogyan használom a kínai kifejezéseket.	3,68	1,14
3.	Külön önállóan gyakorlom a kínai kiejtést és a hangsúlyokat.	3,57	1,09
4.	Rendszeresen gyakorlok kifejezéseket, hogy el tudjam mondani azokat.	3,46	0,95
5.	Párbeszédeket memorizálok azért, hogy élő szituációban használjam azokat.	2,95	1,25

A nyelvtanulás kezdeti szakaszában, a nyelvi pontosság érzetének kialakításakor a formacentrikus gyakorlás szükséges a nyelv alapmintáinak, szerkezetének memorizálása érdekében. A formacentrikus gyakorlás célja, hogy a nyelvtanulót eljuttassa egy olyan nyelvi szintre, amely kellő önbizalmat, nyelvi magabiztosságot ad ahhoz, hogy szóban merjen megszólalni.

A nem egészen egy éve kínai nyelvet tanuló csoportra a formacentrikus gyakorlatok

közül két olyan technika használata (a beszélek magamhoz hangosan vagy halkán kínaiul, és a külön önállóan gyakorlom a kínai kiejtést és hangsúlyokat) gyakoribb, amely nem a nyelvi közeget és a célnyelvi kommunikációt veszi igénybe a beszéd megvalósításához, hanem magányos, önmaga által kontrollált, erős metakognitív nyelvtanulást. Ezt a stratégiát a még a három éve kínai nyelvet tanuló nyelvtanulói csoport is gyakran használja, s csak a négy éve tanuló nyelvtanulói csoportra nem jellemző ennek a stratégiának a használata. Kétéves kínai nyelvtanulás után kap nagyobb szerepet az a szabályozó folyamat, amikor a nyelvtanuló már képes nemcsak saját magára odafigyelni, hanem az anyanyelvi beszélőre, és arra is, hogy a vele való beszéd során hogyan használja a különböző kifejezéseket. Mind a négy csoportot az jellemzi, hogy kevésbé használják a párbeszédek memorizálásának stratégiáját.

## **5.6. A vizsgálat eredményei alapján a hipotézisekre adható magyarázatok**

### **H1: A szóbeli metakognitív stratégiák használata jobb nyelvtanulást eredményez.**

Mivel a magyar nyelvtanulók kínai nyelvtanulásuk során gyakran használnak metakognitív stratégiákat, ezért azt feltételeztem, hogy a kínai nyelv szóbeli nyelvtudásának elsajátításakor a szóbeli metakognitív stratégiáknak is ugyanilyen meghatározó szerepük lesz. A szóbeli metakognitív stratégiák gyakoribb használata a *jó nyelvtudással* rendelkező nyelvtanulói csoportra jellemző. A jó nyelvtanulók azok, akik tisztában vannak szóbeli nyelvi haladásukkal, értékelésükkel, beosztják idejüket, a nyelvtanulás során adódó problémáikat rugalmasan kezelik és oldják meg azokat.

Lu Zhou (Lu Zhou 鲁洲, 2005) kutatása az érzelmi, a szociális stratégiák használata mellett a szóbeli metakognitív stratégiákkal kapcsolatban azt állapította meg, hogy azok olyan állandó stratégiák, amelyeknek használatát a célnyelvi környezetben eltöltött nyelvtanulás nem befolyásolja. Lu Zhou azon megállapítását nem tudom alátámasztani, miszerint a célnyelvi környezet ne befolyásolná a *metakognitív stratégiák* használatának gyakoribbá válását, ellenkezőleg, a magyar nyelvtanulóknál a célnyelvi környezet gyakoribbá teszi a metakognitív stratégiák használatát. A szóbeli metakognitív stratégiák gyakoribb használata arra a nyelvtanulói csoportra jellemző, amelynek volt lehetősége célnyelvi környezetben kínai nyelvet tanulni.

Ebben a nyelvtanulói csoportban a célnyelvi környezet gyakoribbá teszi a szóbeli metakognitív stratégiák használatát. A gyakoribb használat tudatosabbá teszi a nyelvtanulót abban, hogy megszervezze a célnyelvi környezetben a szóbeli nyelvtanulás irányítási, szervezési stratégiáinak használatát, hogy szóbeli nyelvi fejlődéséhez milyen stratégiákat használjon.

Amennyiben a metakognitív stratégiák használata sikerebb nyelvtanulást feltételez, úgy a metakognitív stratégiák önellenőrző, a beszéd során saját magam és mások nyelvi cselekvéseinek figyelemmel kísérése, a kiejtésre való fokozott odafigyelés, a szókincsre, a nyelvtan helyességére való koncentráció, a célnyelvi kultúrával való találkozás során nyomatékos szerepet kap, és ezzel váltja ki a szóbeli metakognitív stratégiák gyakoribb használatát. Az, hogy egy nyelvtanuló mennyire sikeres szóbeli nyelvtanulása során nagymértékben függ attól, hogy a célnyelvi környezetben eltöltött nyelvtanulás során mennyire erős a szóbeli metakognitív stratégiák használata, mert ezáltal sikeres kínai nyelvtanulóvá válhat.

## **H2: A nyelvi képzettség szintjének javulásával csökken a szóbeli kompenzációs stratégiák használata.**

Hipotézisem az volt, hogy a nyelvi képzettség szintjének javulásával párhuzamosan csökken a kompenzációs stratégiák használatának gyakorisága. Minél több tudással, nyelvi előképzettséggel rendelkezik valaki, annál kevésbé van szüksége kompenzációs stratégiákra. Feltételezésemet és hipotézisemet elvetem, mivel a szóbeli kompenzációs stratégiák gyakoribb használata nem a nyelvi képzettség változójával mutatott összefüggést, hanem a célnyelvi környezetben eltöltött tanulás változójával. A *szóbeli kompenzációs stratégiák* használatát a *célnyelvi környezetben eltöltött nyelvtanulás* teszi gyakoribbá. A kompenzációs stratégiák használata annál a nyelvtanulói csoportnál gyakoribb, akinek volt lehetősége célnyelvi környezetben tanulni, azokhoz a társaikhoz képest, akiknek erre nem volt lehetősége. Az, hogy a célnyelvi környezet nem a kompenzációs stratégiák használatának csökkenéséhez vezet, hanem azok gyakoribb használatához egyrészt alátámasztja azt, hogy a célnyelvi környezetben megtapasztalt és gyakorolt kommunikáció képes azokat a hiányosságokat leküzdeni, amelyeket az osztálytermi és az anyanyelvi környezetben tanult

szituációk nem. Másrészt részben magyarázhatja azt is, hogy a magyar nyelvtanulók kínai nyelvtanulásuk során miért érzik fontosnak a „kínai kultúra ismeretének” kompenzációs stratégiáját. A részben a kulturális hiányosságokból adódó stratégiák használatának hiányával való szembesülést a célnyelvi környezet adhat. A hazai környezetben kiválasztott nyelvtanítási módszer kiegészítheti és felkészítheti a nyelvtanulót arra, hogy ezekkel a hiányosságokkal már itthoni környezetben is szembesüljön.

Addig, amíg az anyanyelvi környezetben a kultúra ismeretének hiánya jelenti a legnagyobb nehézséget, addig a célnyelvi környezetnek a kulturális hiány tudatosításának van fontos szerepe.

### **H3: Az anyanyelv használatának és elkerülésének stratégiáját a célnyelvi környezetben eltöltött nyelvtanulás befolyásolja.**

A magyar nyelvtanulók az anyanyelv használatának stratégiáját *gyakran* használt stratégiaként használják a szóbeli kínai nyelv elsajátításában (átlag=4,09). Chen Xiaofen (Chen Xiaofen 陈小芬, 2008) kutatásában különböző anyanyelvi háttérrel (angol, japán, koreai, indiai, thai nyelvtanulók) rendelkező kínai nyelvtanulók közül az anyanyelv használatának intenzív stratégiáját az angol nyelvtanulóknál figyelte meg, míg azok használata kevésbé volt jellemző, pl. a koreaiakra.

Az anyanyelv használatának stratégiája a nyelvtudás változójával mutatott összefüggést. Az anyanyelv használata a kínai nyelv tanulása során az egyik leggyakrabban használt stratégia *a jó nyelvtudással* rendelkező nyelvtanulók csoportjánál. A jó nyelvtanulók csoportja gyakrabban vesz igénybe anyanyelvre támaszkodó stratégiákat, mint az átlagos vagy nem jó nyelvtanulói csoport. Lu Zhou (Lu Zhou 鲁洲, 2005) tanulmányának eredményei szintén azt állapították meg, hogy az amerikai kínai nyelvtanulóknál az anyanyelv használatának stratégiája gyakran használt stratégia, gyakoribb használatára a célnyelvi környezet van hatással, ezen belül pedig a közép- és felsőfokú nyelvtudással rendelkező nyelvtanulói csoport esetében válik gyakoribbá, míg a kezdő nyelvtudással rendelkező csoport esetében ilyen összefüggés nem volt kimutatható.

A magyar nyelvtanulóknál az anyanyelv elkerülését segítő stratégiák használata a *néha használt* stratégiák közé került. Ennek a stratégiának a használata a nyelvvizsgálóval

rendelkező nyelvtanulói csoport esetében volt gyakoribb. Az anyanyelv elkerülésének stratégiahasználatát nem a célnyelvi környezet változója csökkenti, hanem az, hogy van-e valakinek nyelvvizsgálója. Ez az eredmény részben ellentmond Lu Zhou (Lu Zhou 鲁洲, 2005) eredményének, aki azt állapította meg, hogy az anyanyelv használatának stratégiája célnyelvi környezetben valamennyi nyelvi képzettséggel rendelkező csoport esetében csökken. Célnyelvi környezet hiányában a nyelvvizsgára való készülés egy olyan külső ösztönző tényezője lehet, amely az anyanyelv elkerülésének stratégia használatát teszi gyakoribbá.

A célnyelvi környezet háttérváltozója a metakognitív ( $p=0,036$ ), az értelmes gyakorlás ( $p=0,000$ ), valamint a kompenzációs stratégia ( $p=0,002$ ) használatának gyakoriságát módosítja.

#### **H4: A hagyományos és a nem hagyományos stratégiák használata összefüggésben van a kínai nyelvtanulás eredményességével.**

A magyar nyelvtanulókra a hagyományos stratégiák használata közül az anyanyelv használata, a pontosságra törekvés, a formacentrikus gyakorlatok használata *gyakori* stratégia. A szóbeli képességek elsajátításánál ezek a technikák nagyobb szerepet kapnak, mint a nem hagyományos nyelvtanulási technikák, pl. az értelmes feladatok gyakorlása. Egyes kutatók úgy vélik (Wen Qiufang 文秋芳, 2004), hogy ezeknek a gyakorlatoknak a preferálása összefüggésben van a nyelvtudás szintjével. Az alacsonyabb nyelvi szinten álló nyelvtanulók sokkal gyakrabban használják a formacentrikus gyakorlatok stratégiáját, mint a magasabb nyelvi szintet elért nyelvtanulók. Ezért alapfokon sokkal inkább a pontosságra, míg magasabb nyelvi szinten a folyamatosságra kell törekedni.

A magyar nyelvtanulóknál a formacentrikus gyakorlatok hagyományos stratégiája egy olyan állandó stratégia, amelyet valamennyi nyelvtudással rendelkező nyelvtanulói csoport egyformán használ és a célnyelvi környezetben eltöltött nyelvtanulási tapasztalat sem módosít.

Lu Zhou (Lu Zhou 鲁洲, 2005) amerikai diákok kínai nyelvtanulása kapcsán arra a megállapításra jutott, hogy a célnyelvi környezetben eltöltött kínai nyelvtanulás a formacentrikus gyakorlatok és az értelmes gyakorlatok stratégiájának használatát tette



gyakoribbá, míg a pontosságra törekvés és az anyanyelv elkerülésének stratégiahasználatának gyakoriságát csökkentette.

A pontosságra törekvés hagyományos stratégiája a magyar nyelvtanulóknál 3.9-es gyakorisági átlaggal az anyanyelv használatának stratégiája mögött a második leggyakrabban használt stratégia. A pontosságra törekvés stratégiája 61,1%-os valószínűséggel tudja különböztetni a fiúk és a lányok csoportját. A pontosságra törekvés stratégiájának használata a kínai nyelv tanulásában eltöltött idő ( $p=0,002$ ) és az életkor ( $p=0,001$ ) háttérváltozójával mutatott összefüggést. A pontosság a fiatalabb életkori csoportra (20 év alattiakra) jellemző.

A magyarok nyelvtanulóknál a folyamatosság stratégiája az utolsó helyre került (átlag=2,65), tehát ez a stratégia egyáltalán nem játszik akkora szerepet a szóbeli kínai nyelvtanulás során, mint amerikai társaiknál, akiknél ez az érték (átlag=3,29) (Lu Zhou 鲁洲, 2005).

Az, hogy a nyelvtanulók a hagyományos nyelvtanulási stratégiákat jobban preferálják a szóbeli nyelvelsajátítás során, magyarázhatja az, hogy az osztálytermi nyelvtanítási eljárások elsősorban a hagyományos módszerek használatát részesítik előnyben.<sup>58</sup> A beszéd egyben a tartalom és a forma egységes megjelenítése, kifejezése. Attól függően, hogy egy adott nyelvtanuló milyen nyelvi szinten áll, fontos az egyik vagy a másik elem hangsúlyozása, tehát a nyelvi szint változásával ez is változik. Ellis (1994) amikor meghatározza a sikeres nyelvtanuló öt fontos tulajdonságát, kiemeli azt is, hogy a nyelvi formákra, a kommunikációs funkciókra való odafigyelés a sikeres nyelvtanuló egyik fontos jellemzője, a beszédben való aktív részvétel, a beszéd lehetőségét felkínáló alkalom kihasználása, a tanulás folyamatának megértése, a nyelvtanulási stratégiák alkalmazásának rugalmas kezelése mellett.

Kutatásom eredménye azt az összefüggést támasztotta alá, hogy az olyan nem hagyományos stratégiák, mint például az *értelmes gyakorlatok* stratégiáinak kiválasztása, vagy a *szóbeli kompenzációs* stratégia használatának gyakoribbá válása a célnyelvi

---

<sup>58</sup> Reprezentatív mintán (Nikolov, 2003a) végzett kutatás, amely a frontális, kérdés-válaszra épülő osztálymunka a legjellemzőbb, ritkán fordul elő a pár-, illetve csoportmunka. Másrészt a legtöbbször alkalmazott osztálytermi eljárások – angol és német nyelvből egyaránt – a grammatizáló – fordító és drillező hagyományokat jelenítik meg: leggyakrabban a hangos felolvasás, fordítás, nyelvtani gyakorlat fordul elő, legkevésbé a videó nézés, a társalgás, a szerepjáték, a nyelvi játékok.

környezetben eltöltött nyelvtanulás által válik gyakoribbá.

Lu Zhou (Lu Zhou 鲁洲, 2005) tanulmánya azt támasztotta alá, hogy az európai-amerikai kultúrkörből érkező második idegen nyelv elsajátítók azok, akik a hagyományos módszereket részesítik előnyben a nem hagyományos módszerekkel szemben.

Wen Qiufang tanulmánya (Wen Qiufang 文秋芳, 2004) azt az előítéletet oszlatta szét, hogy a kínai angol nyelvtanulók azért nem érnek el sikereket beszédben, mert angol nyelvtanulás során hagyományos módszereket használnak, és kevésbé vesznek igénybe nem hagyományos módszereket.

## 5.7. Összefoglalás

A jobb áttekinthetőség érdekében táblázatban foglaltam össze a kínai nyelv nyelvtanulási és szóbeli nyelvtanulási stratégiáinak az egyes változókkal való kapcsolatát:

	Nem	Életkor	Nyelvtudás	Eltöltött idő	Ösztöndíj	Nyelvvizsga
Metakognitív	igen		igen			
Szóbeli metakognitív			igen		igen	igen
Szociális	igen	igen	igen			igen
Szóbeli szociális			igen			
Kompenzációs	igen		igen		igen	
Szóbeli kompenzációs					igen	
Kognitív	igen		igen	igen	igen	igen
Memorizációs		igen	igen	igen		
Értelmes gyakorlás			igen	igen	igen	igen
Anyanyelv elkerülése						igen
Anyanyelvhasználat			igen			
Pontosságra törekvés		igen		igen		

A stratégiahasználatnak a nyelvtanulás sikerességében játszott fontosságára már Naiman (1978) felhívta a figyelmet.

**Nem:** A kínai nyelvtanulási stratégiák használatában a nemnek három stratégia használatára van befolyása, s mindhárom stratégia esetében a nők javára írható ezeknek a stratégiáknak a gyakoribb használata. Azt, hogy a nők nyelvtanulásuk során jobban preferálják a szociális stratégiák használatát, több kutatás is alátámasztotta (Green és Oxford 1995, Jimenez Catalan 2003). A nőkre általában jellemző, hogy a nyelvtanulás javítása érdekében hajlandóak a stratégiák széles tárházát kipróbálni (Oxford, Lavine, Felkins, Holloway, Saleh, 1996). A kínai nyelv tanulása során azonban az is megfigyelhető, hogy a nők nemcsak szociális stratégiákat vesznek gyakrabban igénybe, hanem tudásbeli hiányosságaik leküzdésére kompenzációs, metakognitív és kognitív stratégiákat is gyakrabban használnak, mint férfitársaik. A nőknek ahhoz, hogy jobban teljesítsenek, és megfelelő elismerést szerezzenek a kínai nyelv tanulásában, több stratégia használatára van szükségük.

**Életkor:** A kínai nyelvtanulás életkorra vonatkozó összefüggésével kapcsolatban azt mondhatjuk, hogy az életkor egy nyelvtanulási stratégia – a memorizációs – és két szóbeli nyelvtanulási stratégia – a szociális és a pontosságra törekvés – használatának vonatkozásában mutatott gyakoribb stratégiahasználatot. A harminc év felettiek gyakrabban használnak memorizációs stratégiákat, viszont szóban kevésbé törekszenek pontosságra, ugyanakkor nem jeleskednek a szociális stratégiák használatában sem. A pontosságra törekvés a 20 év alattiak csoportjára jellemző, amelynek tagjai szociális stratégiákat is gyakran vesznek igénybe. Valószínű, hogy a két stratégia együttes használata tudja aktívan elősegíteni a szóbeli nyelv pontos elsajátítását. Addig, amíg a fiatalabb kínai nyelvtanulók csoportja a beszédben való pontosságot a szociális stratégiák használatának segítségével igyekszik javítani, addig az idősebbekre (30 év felettiek) a pontosságra törekvés, és a szociális stratégiák kevesebb használata jellemző.

Az életkorral összefüggő vizsgálatok valóban azt támasztották alá, hogy a fiatalabbak kevésbé kötöttek a társadalmi nyomás alatt (Schumann, 1976), talán legnagyobb előnyük

idősebb társaikhoz képest, hogy azonos korú társaikkal kapcsolatba lépve társalogjanak még akkor is, ha nyelvtudáshiánnyal küzdenek. Addig, amíg a kutatások az idősebbek metakognitív kontrollja a tanulási folyamatok felett, az időbeosztás (Dulay, Burt és Krashen, 1982) a fiatalabbak gyengesége, ezt az állítást nem tudtuk igazolni a kínai nyelv tanulása során. Sem a metakognitív, sem a kognitív stratégiák gyakoribb használata nem különbözteti meg az életkori csoportokat, sokkal inkább az erős szóbeli metakognitív stratégiák használata, amely inkább a fiatalabbakra jellemző, és egy erős megfelelési vágy vagy kényszer irányítja. A fiatalok nagyon ügyelnek arra, hogy beszédüket pontosan, minden hiba nélkül fejezzék ki.

**Nyelvtudás:** A nyelvtudásbeli különbségek a pontosságra törekvés, a szóbeli kompenzációs és az anyanyelv elkerülésének stratégiáján kívül valamennyi stratégia kiválasztására és használatára hatással vannak.

A szóbeli metakognitív stratégiákat a nyelvtudás, az ösztöndíj és a nyelvvizsga hármas változója alakítja. A szóbeli metakognitív stratégiák hatékonyan tudják javítani a beszéd kifejezésének pontosságát. Bár a beszéd pontossága a megállás, a hibajavítás miatt a magasabb nyelvi szintet elért hallgatóknál egyfajta vontatott kifejezésmódnak tűnhet, ezért befolyásolhatja a beszéd folyamatosságát. A szóbeli kommunikáció során az önmegfigyelő képesség tudatosítása relevánsabban jelenik meg az olyan a szóbeli kínai nyelvtanulási készségek fejlesztésével összefüggő stratégiáknál, mint a rizikóvállalás, a körülírás (Oxford, 1990). Amennyiben a nyelvtanulók az önmegfigyelés stratégiájának tudatos használatával figyelik saját szóbeli nyelvi képességeik fejlődését, úgy nemcsak nyelvi szintjükben következik be javulás, hanem ezzel párhuzamosan javul teljesítményük is. Wu Menji (Wu Menji 吴门吉, 2004)<sup>59</sup> tanulmánya azt állapította meg, hogy ennek a stratégiának a tudatos használatával már igen rövid idő alatt pozitív változás következik be a nyelvtanuló szóbeli képességeinek fejlődésében. Amennyiben a nyelvtanuló elsajátítja ennek az önmegfigyelő, önjavító képességnek a rutinszintű gyakorlását, úgy már a nyelvtanulás kezdeti szakaszában kialakul ennek a stratégiának egy tudatos, magától értetődő használata. A tudatos ellenőrző

---

<sup>59</sup> Egy más után két hónapos eltéréssel mérte bizonyos nyelvtani szerkezetek, a kiejtés, időhatározók és helyhatározók helyének pontos használatát a mondatban. Valamennyi hallgatónál kimutatható volt a szóbeli fejlődés.

stratégiák használata segíti a szóbeli nyelvtudás szintjének javulását.

**Nyelvtanulásban eltöltött idő:** A nyelvtanulásban eltöltött idő, vagyis az, hogy ki mennyi ideje tanulja a kínai nyelvet, a kognitív, a memorizációs, az értelmes gyakorlás és a pontosságra törekvés stratégiájának használatát és kiválasztását határozza meg.

A pontosságra törekvés stratégiájának használata azokat a csoportokat is megkülönbözteti egymástól, akik különböző ideje tanulják a kínai nyelvet. Mind az egy évnél kevesebb ideje és a két éve kínai nyelvet tanulóakra jellemző a pontosságra törekvés stratégiájának gyakori használata. A négy éve tanulóknál azonban magasabb gyakorisági értéket mutatott ennek a stratégiának a használata, mint a három éve kínai nyelvet tanulóknál. Minél több ideje tanul valaki kínai nyelven, annál inkább szükségét érzi annak, hogy pontosan fejezze ki magát, s itt elsősorban már nem csupán a nyelvi jelenségek korrekt használatára gondolok, hanem a nyelvhasználat olyan elemeire, mint a beszédszándékok kifejezése, a nyelvi kommunikációs kultúra eszközeinek használata, a beszédhelyzeteknek megfelelő társalgási formulák nyelvhasználatban alkalmazott produkciójára. Egy hétköznapi rugalmas kínai középszintű nyelvtudás elérésén (kb. három év) túl azok, akik már négy éve foglalkoznak a kínai nyelv tanulásával a nyelvhasználatnak egy új eleme, a nyelv társadalmi igényeivel való találkozás, a társalgási rutinok kezelésének igénye magyarázhatja a pontosságra törekvés stratégiájának gyakoribb használatát.

**Célnyelvi környezet:** A magyar nyelvtanulóknál a célnyelvi környezetben eltöltött nyelvtanulás az alábbi stratégiák használatát befolyásolja: a nyelvtanulás kompenzációs és kognitív stratégiáinak, valamint a szóbeli nyelvtanulás metakognitív, kompenzációs és értelmes gyakorlás stratégiáinak kiválasztását és használatát tette gyakoribbá. Lu Zhou (Lu Zhou 鲁洲, 2005) tanulmányában a célnyelvi környezetben eltöltött nyelvtanulás változója az értelmes gyakorlás nyelvhasználati stratégiájának használatán kívül, a magyar nyelvtanulóktól eltérően, a pontosságra törekvés, a formacentrikus gyakorlás és az anyanyelv elkerülésének stratégiahasználatára volt hatással.

**Nyelvvizsga:** A nyelvvizsga megléte a következő stratégiák használatát teszi gyakoribbá: szóbeli metakognitív, szociális, kognitív, értelmes gyakorlás és az anyanyelv használata. A

nyelvvizsga háttérváltozóját általában nem szokták a kutatások vizsgálni. Az, hogy a nyelvvizsga megszerzése a metakognitív stratégiák aktív használatát veszi igénybe, érthető. A nyelvvizsga azonban egy olyan külső, a nyelvtanulónak magabiztosságot adó tényező, amely az anyanyelv használatának, a kognitív, az értelmes stratégiák használatának gyakoribbá válásával érhető el. Az, hogy a szociális stratégia használatának gyakorisága mennyiben függ össze a nyelvvizsga meglétével talán magyarázható azzal, hogy az írott kínai nyelv ismeretének tudása mellett a beszélt nyelvi szint elérésének biztonsága ugyanakkora súllyal esik a latba akkor, amikor a nyelvtanuló nyelvvizsgát tesz.

Három stratégia használata egyetlen változó esetében nem mutatott ki összefüggést: a formacentrikus gyakorlás, a folyamatosságra törekvés szóbeli stratégiája és az érzelmi stratégia.

A formacentrikus gyakorlatok a nyelvi tartalom tanításának mechanikus szakaszában fontosak, s elsődlegesen a készségszerzés szintjének elérését segítik és kevésbé a készséghasználat komponensének kialakulását. (Bárdos, 2000:42-43). Az írott nyelv elsajátításán túl a beszélt nyelv elsajátításához is szükség van a forma elsajátítására, a magyar nyelvtanulóknál a beszélt nyelv mondatainak formális szabályok szerint történő megtanulása, azok hibáktól mentes elsajátítása fontosabb, mint azok beszédben történő folyamatos használata.

Reiss (1985) úgy véli, hogy a nyelvi formák gyakorlására, a nyelvi formák pontos formájának megalkotására való odafigyelés az önmegfigyelő stratégiával együtt a nyelvtanulás sikerének egyik záloga, sőt Reiss odáig megy, hogy azt hangsúlyozza, hogy ennek a stratégiának a használata sokkal nagyobb szerepet játszik a nyelvtanulásban, mint az értelmes gyakorlatok gyakorlására való odafigyelés.

A beszédképesség tanításának örökös problémája, hogy mire törekedjünk a nyelvtanításban a beszéd folyamatosságára vagy a kiejtés és a nyelvi alakzatok, a nyelvtani kategóriák helyes használatával megalkotott mondatok pontosságára (Bárdos, 2000:182). Ez a probléma nemcsak a nyelvtanítás területén, hanem a nyelvvizsgáztatás során is megjelenik, amikor a vizsgázó beszédprodukcióját értékelni kell a folyamatosság és a pontosság megadott kritériumai mellett. A nyelvtanuló választhat a között, hogy lassan, minden hibától mentesen

beszél, vagy gyorsan, de pontatlanul, sok nyelvtani hibával. Widdowson (1996) szerint a nyelvtanulás nemcsak korrekt mondatok megalkotását jelent írásban, hanem szóban olyan nyelvhasználatot feltételez, amely a nyelvben való jártasságot és gyakorlottságot a beszéd folyamatosságában, és kreativitásban juttatja kifejezésre. Skehan (1998) szerint a szóbeli kifejezés minősége a pontosság, folyamatosság, összetettség hármaskritériumán nyugszik. A pontosság azt jelenti, hogy a nyelvtanuló képes a szituációnak megfelelő szavakat választani, a szituációnak megfelelően megtalálni a nyelvtani szerkezeteket, annak érdekében, hogy ki tudja fejezni saját gondolatait, az érthetlenség elkerülése érdekében. A folyamatosság az összetettség egyik komponense, a nyelvtanuló a szituációnak megfelelő szavak, kifejezések, nyelvtani szerkezetek használatával képes megállások nélküli összefüggő beszédre.

A nyelvtanulásban nagy egyéni különbségek érvényesülnek, ezért Widdowson (1996) szerint liberalizálni kell a nyelvtanítást, mert az anyanyelvi beszélői szint elérése csupán egy célképzet, amely mint cél kitűzhető és elérhető, de az anyanyelvi beszélőnek a himesi értelemben vett „előnytelenége”, hogy asszimiláció, mintsem az ösztönösség különbözteti meg az anyanyelvi beszélőt a nyelvtanulótól. Ennek a célnak az elérése érdekében a tanárnak szükséges az alábbi kiigazításokat tennie.

A kínai nyelvtanulási stratégiák kutatási eredményei az érzelmi stratégiák használatának alacsony gyakoriságát állapították meg (Jiang Xin 江新, 2000). Ezt az eredményt támasztja alá az, hogy a magyar nyelvtanulóknál az érzelmi stratégiák szerepe szintén elhanyagolható a kínai nyelv tanulása során. Ennek a stratégiának a használata nem különbözteti meg sem az egyes nyelvtudással rendelkező csoportot, sem az életkori csoportokat, sem a nemekre nem jellemző, és a célnyelvi környezet nyelvi közege sem teszi gyakoribbá ennek a stratégiának a használatát.

## **6. Fejezet A nyelvtanulási stratégiák és nyelvtanulói stílusok**

### **összefüggésének vizsgálata**

A kutatás harmadik része a nyelvtanulói stílusok kérdőíves vizsgálatának elemzését tartalmazza.

A nyelvtanulói stílusok feltárásával az volt a célom, hogy megismerjem, hogy az egyes nyelvtanulói stílusok milyen stratégiákat használnak, illetve nem használnak. A nyelvtanulói stratégiák használatára és a stílusokra épülő gyakorlatokkal fejleszteni lehet a stratégiák használatát, az egyes stílusokat preferáló nyelvtanulók számára megtanítható a stratégiák jobb kihasználása.

#### **6.1. A vizsgálat módszertana**

A magyar anyanyelvű kínai nyelvtanulók nyelvtanulói stílusának átfogóbb megismerése érdekében a CALLA által kifejlesztett kérdőívet a Learning Style Survey magyarra fordított változatát használtam (Melléklet: M6.1. Kérdőív). A kérdőívet 105 fő töltötte ki. A kérdőív tizenegy dimenzió mentén állít fel stíluspárokat:

- a fizikai érzékek használata alapján vizuális – auditív – szenzomotoros típusú nyelvtanulókat (kérdőív első része: 30 kérdés),
- A dolgok megismerése alapján extrovertált és introvertált típusú nyelvtanulót (kérdőív második része: 12 kérdés),
- a lehetőségek kezelése szerint intuitív és konkrét típusú nyelvtanulót (kérdőív harmadik része: 12 kérdés),
- a félreértések és a határidők kezelése szerint zárkózott és nyitott típust (kérdőív negyedik része: 8 kérdés),
- az információszerzés szerint globális és egészes nyelvtanulói típust (a kérdőív ötödik része: 10 kérdés),
- az információ feldolgozása szerint szintetizáló és analitikus típust (a kérdőív hatodik része: 10 kérdés),



- az adott anyag memorizálása alapján kiélező és kiegyenlítő típust (kérdőív hetedik része: 6 kérdés),
- a nyelvtani szabályok kezelése szerint deduktív és induktív típust (kérdőív nyolcadik része: 6 kérdés),
- a többszörös input kezelése szerint mezőfüggő és mezőfüggetlen típust (kérdőív kilencedik része: 6 kérdés),
- válaszok kezelése alapján impulzív és reflektív típust (kérdőív tizedik része: 6 kérdés),
- a realitások kezelése szerint metaforikus és literal (tényekhez ragaszkodó) típust (kérdőív tizenegyedik része: 4 kérdés).

## 6.2.A vizsgálat hipotézisei

**Hipotézis 1:** A nyelvtanuló stílus befolyásolja a stratégiaválasztást. Az egyes nyelvtanulói stílusok más-más nyelvtanulási stratégiát preferálnak, ezért az egyes nyelvtanulói stílusok mentén jól elkülöníthetők a kínai nyelv nyelvtanulási és szóbeli nyelvtanulási stratégiáinak használatai.

**Hipotézis 2:** A vizuális típusú nyelvtanulók könnyebben sajátítják el a kínai nyelvet, ezért eredményesebb és sikeresebb nyelvtanulók, mint az auditív vagy a szenzomotoros fizikai érzékeket használó nyelvtanulók.

**Hipotézis 3:** A mezőfüggetlen nyelvtanulói stílusú nyelvtanulók kínai nyelvtanulásukban sikeresebbek, míg mezőfüggő társaik kínai szóbeli nyelvtanulásukban eredményesebb nyelvtanulók.

**Hipotézis 4:** Az impulzív típusú nyelvtanulókra a kevésbé sikeres stratégiák használata jellemző.

## 6.3. A vizsgálat eredményei

A nyelvtanulói stílusok térbeli viszonyának szemléltetéséhez az ALSCAL Sokdimenziós Skálázás módszerét (legkisebb térelemzés modellje) választottam (Stress=,18321, RSQ

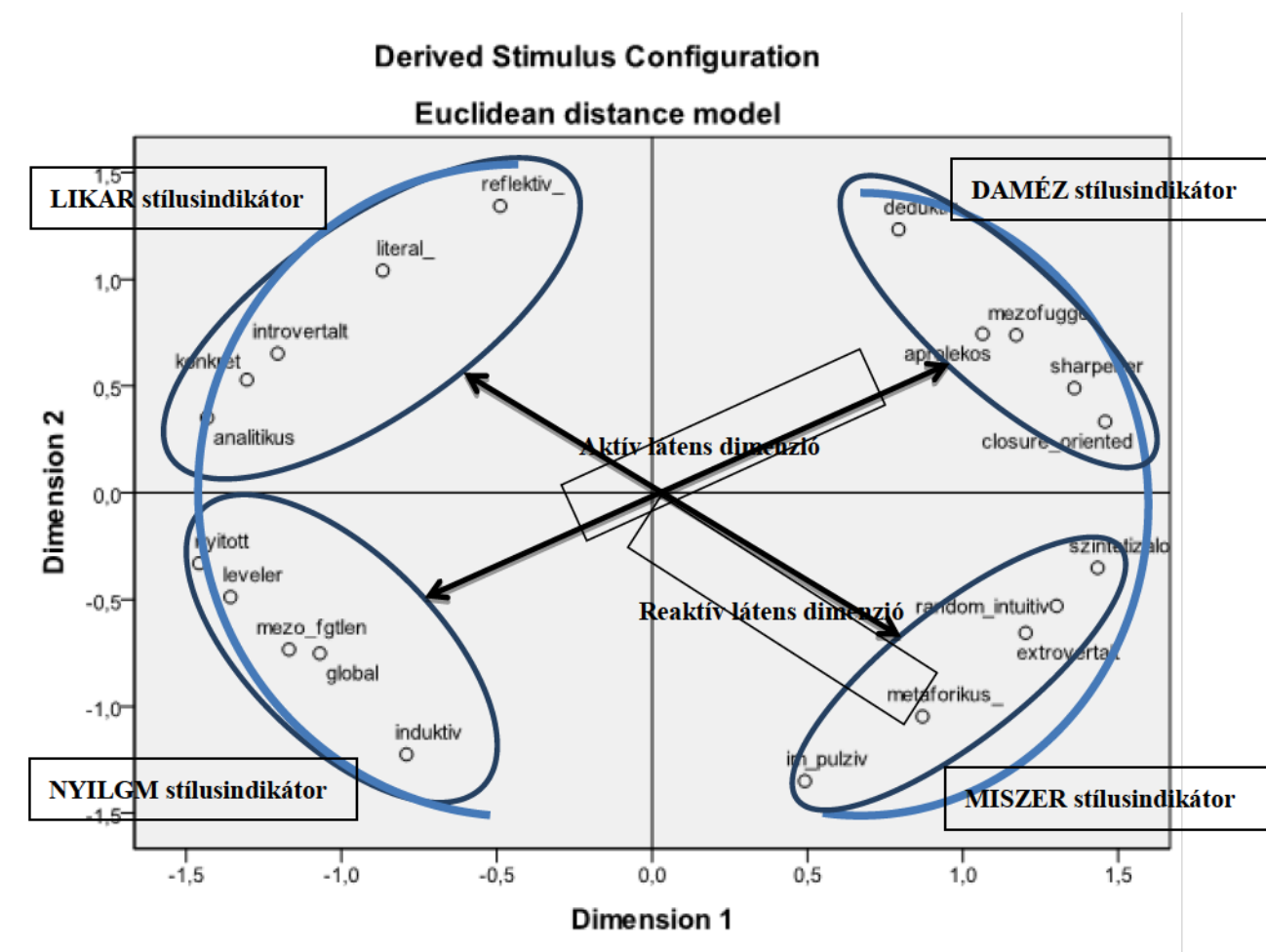
= ,81467). A hiba 18%-os, amely az adott mintán jónak mondható.<sup>60</sup>

A modell kiválóan alkalmas az elemek közti eltérések és hasonlóságok, a rejtett összefüggések értelmezésére. A modellben a hasonló objektumok térben közelebb helyezkednek el egymáshoz, míg az egymástól távolabb elhelyezkedő elemek között nagyobb az eltérés. A nyelvtanulói stílusok térben való elhelyezkedését az 6.1. ábra szemlélteti.

---

<sup>60</sup> Az ALSCAL (Alternating Least Squares Approach to Scaling) nevű sokdimenziós skálázás az MDS módszer egyik alternatív változata.

## 6.1. Ábra A nyelvtanulói stílusok sokdimenziós térben való elhelyezkedése



Az elemek kapcsolata alapján az ábra a következőképpen értelmezhető. A nyelvtanulói stílusok jól elkülöníthetően a tér két féltékében jelennek meg. A két féltéken belül további két-két bontás négy nyelvtanulói stílusindikátort különböztet meg. Az első indikátor a deduktív–mezőfüggő–aprólékos–élesítő–zárt típusú nyelvtanulókat különíti el, ezért magát az indikátort is így nevezem el Deduktív–Aprólékos–Mezőfüggő–Élesítő–Zárt (DAMÉZ) stílusindikátornak. A jobb oldali féltékének alsó negyedében a második stílusindikátort találjuk, amelyet az alkotóelemei alapján Metaforikus–Impulzív–SZintetizáló–Extrovertált–Random (MISZER) stílusindikátornak neveztem el. A bal féltéke felső negyedében található a harmadik stílusindikátort, amit Literal–Introvertált–Konkrét–Analitikus–Reflektív (LIKAR) nyelvtanulói stílusindikátornak neveztem el. A bal féltéke alsó negyedében található a negyedik stílusindikátort, amit NYitott–Induktív–Leveler–Globális–Mezőfüggetlen (NYILGM) stílusindikátornak neveztem el. A stílusindikátorok terét két ellentétpár feszíti ki.

A DAMÉZ vs. NYILGM alkotja az egyik stílusindikátor párt, a másikat pedig a MISZER vs. LIKAR indikátor ellentétpár. A két bipoláris ellentétpárt Reaktív és Aktív látens dimenzióknak neveztem el. A Reaktív látens dimenzióban található a későbbi négy nyelvtanulói stílusindikátorból három, amely a magyar nyelvtanulók kínai nyelvtanulásának három nyelvtanulási stílusát írja le: az analitikus (LIKAR), az impulzív (MISZER) és a reflektív (LIKAR). A reaktív látens dimenzióban a magyar nyelvtanulók kínai nyelvtanulását meghatározó két stílusellentétpár található: az impulzív és a reflektív nyelvtanulói stílus. Az impulzivitás a nyelvi szituációkban történő gyors reagálást jelenti, míg a válasz előtti információk összegyűjtését, elemzését ennek stílusellentétpárja a reflektivitás írja le. A későbbi, harmadik nyelvtanulói stílusindikátor, az analitikus is ebben a látens dimenzióban helyezkedik el. Az információfeldolgozás logikai analízis segítségével, többnyire a nyelvtani formákra való fókuszálással történik.

Az Aktív látens dimenzióban a magyar nyelvtanulók negyedik nyelvtanulói stílusindikátora a mezőfüggetlen nyelvtanulói stílusindikátor található (NYILGM). A mezőfüggetlen gondolkodási mód lehetővé teszi a rész-egész megkülönböztetését.

### **6.3.1. A nyelvtanulói típusok főkomponens elemzése**

A kérdőív szerkezetének jobb feltárása érdekében a főkomponens elemzés segítségével a nyelvtanulói stílusok között négy rotált főkomponenst, – amit faktornak kell a rotálás miatt tekintenünk – tudtam elkülöníteni, a négy faktor az egész minta varianciájának 74%-át magyarázta.<sup>61</sup>

Célom az volt, hogy a nyelvtanulói stílusok mentén feltárjam a kínai nyelvtanulási és szóbeli nyelvtanulási stratégiák használatát. A négy faktorhoz tartozó nyelvtanulói stílusok korrelációs együtthatói a következőképpen alakultak:

---

<sup>61</sup> A KMO (Kaiser-Meyer-Olkin mutató), amennyiben a KMO érték 0,5 alatti, akkor a változók nem alkalmasak faktorelemzésre, amennyiben ez az érték 0,7 és 0,8 között van közepes, 0,8 felett jó a változók közötti kapcsolat.

### 6.1. Táblázat Rotált faktorsúlyok mátrixa

	Faktorsúlyok mátrixa			
	1 faktor Reflektív	2 faktor Mezőfüggetlen	3 faktor Impulzív	4 faktor Analitikus
Aprólékos	<b>,791</b>	-,106	,277	-,019
Deduktív	<b>,788</b>	,042	,069	,323
Extrovertált	<b>,766</b>	,253	,316	-,233
zárt	<b>,753</b>	,145	,415	,373
Random-intuitív	<b>,743</b>	,464	,345	-,058
kiélező	<b>,720</b>	,096	,459	,355
szintetizáló	<b>,686</b>	,450	,507	,163
Mezőfüggő	<b>,651</b>	-,030	,451	,471
Literal	<b>,632</b>	,379	-,269	,312
<b>reflektív</b>	<b>,620</b>	,338	-,232	,488
<b>mezőfüggetlen</b>	,232	<b>,765</b>	,092	-,087
kiegyenlítő	,086	<b>,688</b>	,052	,073
nyitott	-,014	<b>,674</b>	,137	,025
globális	,176	<b>,632</b>	,320	,481
<b>impulzív</b>	,325	,221	<b>,808</b>	,005
metaforikus	,338	,196	<b>,780</b>	,184
induktív	,111	,549	<b>,562</b>	,151
konkrét	,068	,001	,259	<b>,779</b>
introvertált	,148	,307	,281	<b>,758</b>
<b>analitikus</b>	,125	-,068	-,153	<b>,686</b>

A reflektív nyelvtanulói stílus viszonylag sok stílusdimenzióból épül fel: aprólékos, deduktív, extrovertált, zárt, random-intuitív, kiélező, szintetizáló, mezőfüggő, reflektív és literal.

### 6.2. Táblázat A reflektív nyelvtanulói stílus stílusdimenziói

Dimenzió	Tulajdonságok
Információfogadás	aprólékos
Nyelvtani szabályok kezelése	deduktív

Megmutatás a nyelvi szituációkban	extrovertált
Határidők kezelése	zárt
Lehetőségek kezelése	random-intuitív
Memóriába való juttatás	kiélező
Későbbi információ	szintetizáló
Többszöri input	mezőfüggő
Valóság	Tényekhez ragaszkodó
Válaszidő	<b>reflektív</b>

Reflektív stílusban tanuló nyelvtanuló kevésbé vállalja a kockázatot, ezért először gondolkodik, aztán cselekszik. Mezőfüggő, nehezebbre esik a dolgokat szétválasztani, inkább holisztikusan közelít a nyelvhez, nehezen absztrahál, az anyagot nehezen különíti el az adott szövegtől. A nyelvtani szabályok megtanulásánál deduktív módon jár el, az általánostól halad a specifikus felé, általánosításokat használ, szabályokat követ, semmint példákból tanul. A kiélező a különbségekre figyel, az információkat emlékezetéből tudja előhívni. A szintetizáló jól összegzi a tananyagot, élvezi kitalálni a jelentést, előre jelzi az eredményt, gyorsan felfedezi a hasonlóságokat.

A mezőfüggetlen nyelvtanulói stílus stílusdimenzióit a mezőfüggetlenség, a kiegyenlítő, a nyitott és globális szemléletű nyelvtanulási stílus írja le.

### 6.3. Táblázat Mezőfüggetlen nyelvtanulói stílus stílusdimenziói

Dimenziók	Tulajdonságok
Többszöri input	<b>mezőfüggetlen</b>
Memória	kiegyenlítő
Határidők kezelése	nyitott
Információfogadás	globális

A mezőfüggetlen nyelvtanulói stílust a többszöri input kezelésében a mezőfüggetlenség jellemzi, ami azt jelenti, hogy az ezt a nyelvtanulói stílust használó nyelvtanuló képes szeparálni és elvonatkoztatni az anyagot az adott szövegtől, képes több részletre is egyszerre figyelni, ezeket az egésztől elkülönített információkat aztán elkülönítve képes megjegyezni, ezért kiegyenlítő, az anyag memorizálását a különbségek megjegyzése alapján végzi el. Ezzel a stílusjeggyel rendelkező nyelvtanuló kiválóan képes ezt a stílust felhasználni például az írásjegyekre történő visszaemlékezés során, észreveszi az írásjegyekben az apró különbségeket, emlékezetében elkülöníti az előzetes információkat a jelenlegiektől, a különböző elemeket könnyen visszahívja emlékezetéből. Tanulását a nyitottság jellemzi, nyitott az új ismeretek természetes felfedezésére, kevésbé zavarják és befolyásolják a határidők és a szabályok, relaxálva tanul. Az információ fogadása során a fő gondolat megszerzésére koncentrálnak. Komfortosan kommunikál még akkor is, ha nem tud minden egyes szót.

Az impulzív nyelvtanulói stílust használó kínai nyelvtanulókra az impulzivitás, a metaforikusság és az induktivitás jellemző.

#### 6.4. Táblázat Az impulzív nyelvtanulói stílus stílusdimenziói

Dimenzió	Tulajdonságok
Válaszidő	impulzív
Valóság kezelése	metaforikus
Nyelvtani szabályok	induktív

Az impulzív nyelvtanuló gyorsan cselekszik és beszél, anélkül, hogy átgondolná a helyzetet, gondolkodását nagyon gyakran cselekvés követi. Ez a tulajdonság ezt a stílusú kínai nyelvtanulót alkalmassá teszi arra, hogy kockázatot vállaljon. A nyelvtani szabályok megtanulása során az induktív úton történő nyelvtanulást részesíti előnyben, a speciálistól halad az általános felé, sokkal inkább a példákon keresztül érti meg a nyelvtant, kevésbé a nyelvtani szabályok vagy elméletek elsajátításával foglalkozik. A tananyagot hatékonyan úgy

tudja elsajátítani, ha metaforikus aspektusból szemléli azt.

Az analitikus nyelvtanulói stílust használó nyelvtanulók kínai nyelvtanulását három stílusdimenzió határozza meg: konkrét, introvertált és analitikus.

#### 6.5. Táblázat Az analitikus nyelvtanulói stílus személyiségdimenziói

Dimenzió	Tulajdonságok
Lehetőségek kezelése	konkrét
Önmaga megmutatása	introvertált
információfeldolgozás	analitikus

Ez a típusú nyelvtanuló a lehetőségeket konkrétan kezeli, nyelvtanulását lépcsőről lépésre történő cselekvésekkel és tevékenységekkel igyekszik követni. Az információ feldolgozása szempontjából analitikus, mivel az egészet részekre szedi és analizálja, logikai analízist végez, a nyelvtani szabályokra koncentrál. A nyelvtanulást introvertált, független módon végzi. Szeret egyedül vagy egy olyan személlyel tanulni, akit jól ismer.

#### 6.3.2. A négy stílusindikátor összefüggése az egyes háttérváltozókkal

A továbbiakban a négy stílusindikátornak az egyes háttérváltozókkal való kapcsolatát és összefüggését vizsgáltam (A stílusindikátorok képzésének szintaxa a Melléklet: M6.1. Táblázatában található).

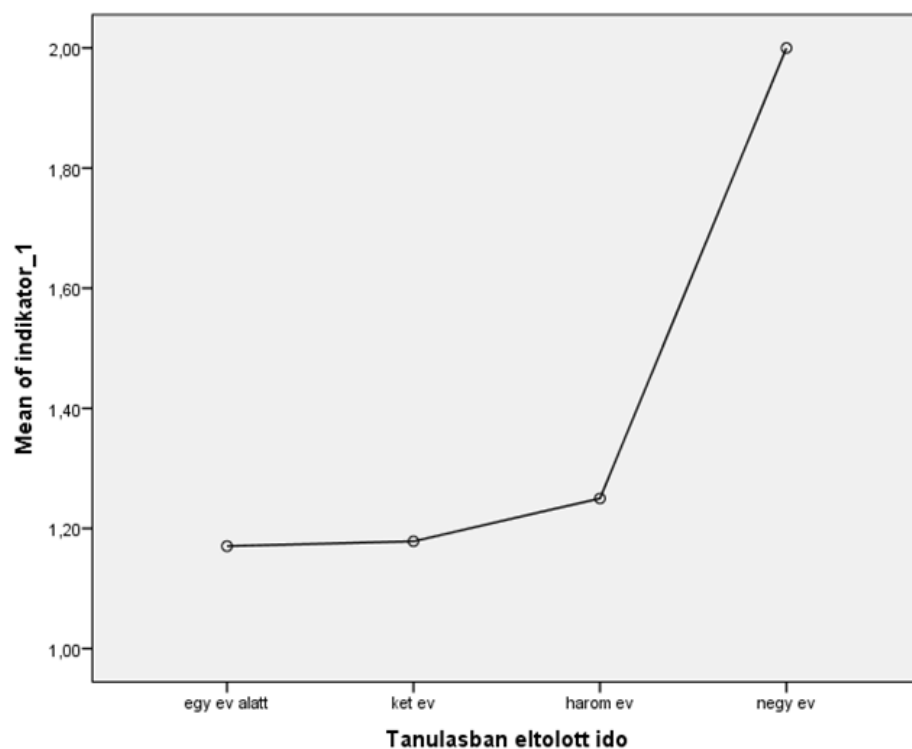
##### 6.3.2.1. A reflektív nyelvtanulói stílusindikátor

A reflektív stílusindikátor az életkor vonatkozásában nem mutatott szignifikáns összefüggést, mégis jelentős eltérések voltak az egyes aszkriptív változók tekintetében. Többségében a férfiakra volt jellemző ennek a stílusindikátornak a használata. A reflektív nyelvtanulói stílus a 20 és 30 év közötti kínai nyelvtanulók csoportjára volt jellemző (átlag=1,23), s kevésbé a 20 év alattiak csoportjára (átlag=1,10).

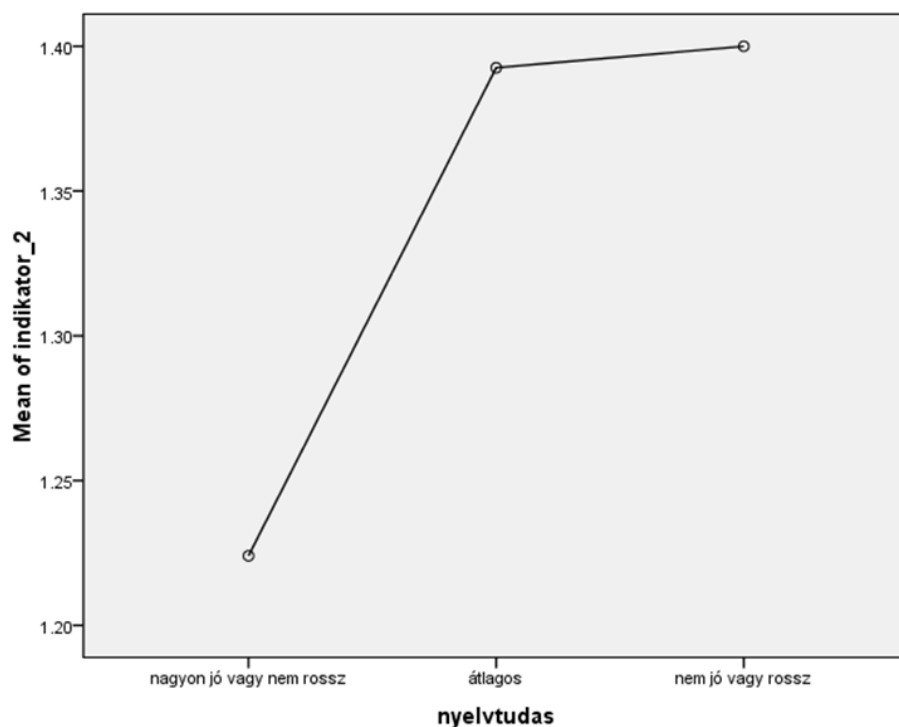


A nyelvtudás változójával kapcsolatban azt mondhatjuk, hogy az *átlagos* (átlag=1,40) és a *nem jó* (átlag=1,39) nyelvtudással rendelkező nyelvtanulói csoportra a reflektív nyelvtanulói stílusban történő kínai nyelvtanulás jellemző. A nagyon jó nyelvtanulók egy másik nyelvtanulói stílust preferálnak. A reflektív nyelvtanulói stílusindikátor csoport egyetlen szignifikáns összefüggést mutatott a nyelvtanulásban eltöltött idő változójával ( $p=0,030$ ). Ennek a nyelvtanulói stílusnak a használata a négy éve kínai nyelvet tanulók csoportjára jellemző, akik nem jártak még Kínában. Többnyire kinesztétikus fizikai érzéket használó nyelvtanulók ( $p=0,016$ ). (Melléklet: M6.2. Táblázat)

**6.2. Ábra A reflektív nyelvtanulói stílusindikátor összefüggése a nyelvtanulásban eltöltött idővel**



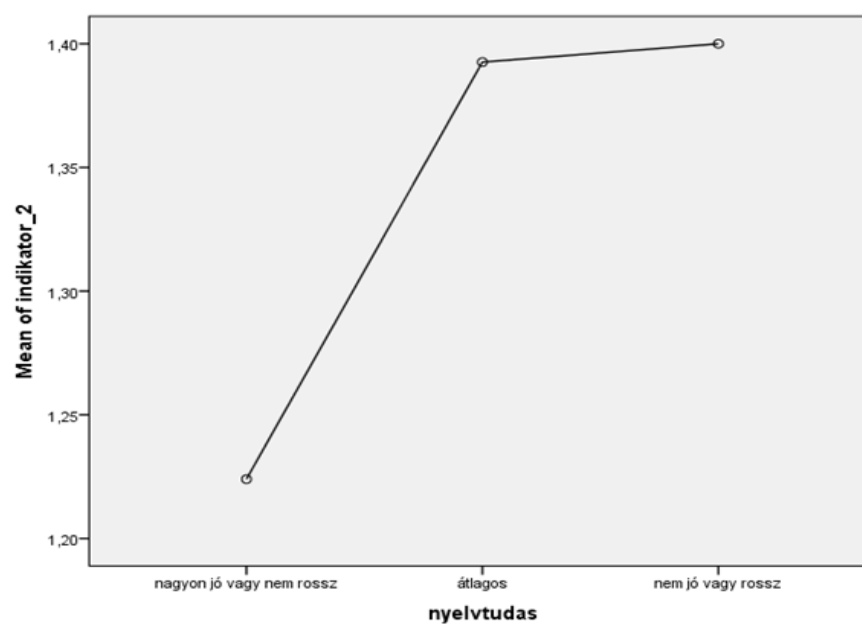
### 6.3. Ábra A reflektív stílusindikátor kapcsolata a nyelvtudással



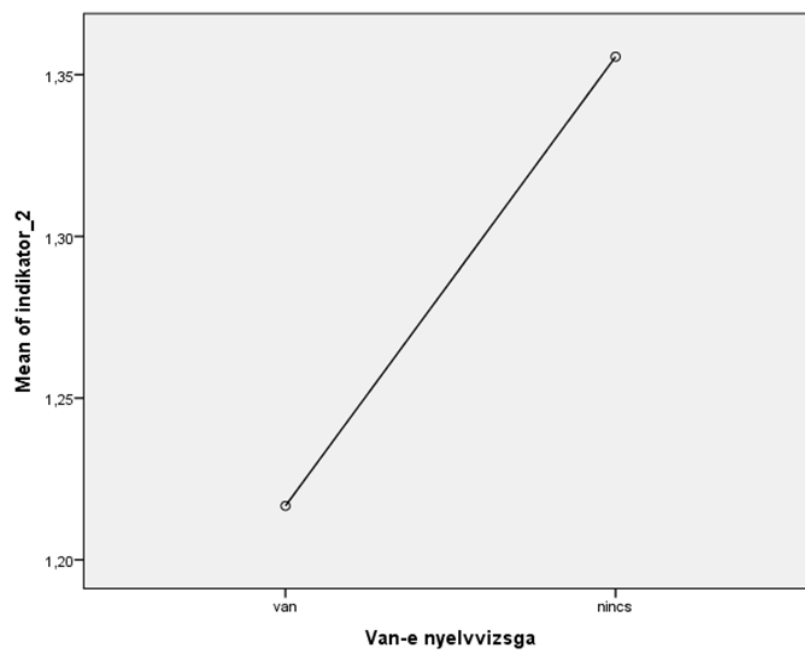
#### 6.3.2.2. A mezőfüggetlen nyelvtanulói stílusindikátor

Bár az aszkriptív változók közül egyetlen szignifikáns kapcsolat sem volt a mezőfüggetlen nyelvtanulói stílusban való kínai nyelvtanulással, mégis ez a nyelvtanulói stílus a nőkre volt jellemző, életkor tekintetében pedig a 30 év felettiiek csoportjára. A nyelvtudás változója tekintetében az *átlagos* és *nem jó nyelvtanulók* csoportja szignifikáns összefüggést ( $p=0,027$ ) mutatott a mezőfüggetlen nyelvtanulói stílusindikátorba tartozó nyelvtanulói csoporttal. Leginkább azokra, akik három éve tanulják a kínai nyelvet, és még nem jártak Kínában. Szignifikáns összefüggés volt kimutatható a mezőfüggetlen csoport és a között a változó között, hogy nincs nyelvvizsgájuk ( $p=0,087$ ). (Melléklet: M6.3. Táblázat).

#### 6.4. Ábra A mezőfüggetlen nyelvtanulói stílusindikátor összefüggése a nyelvtudással



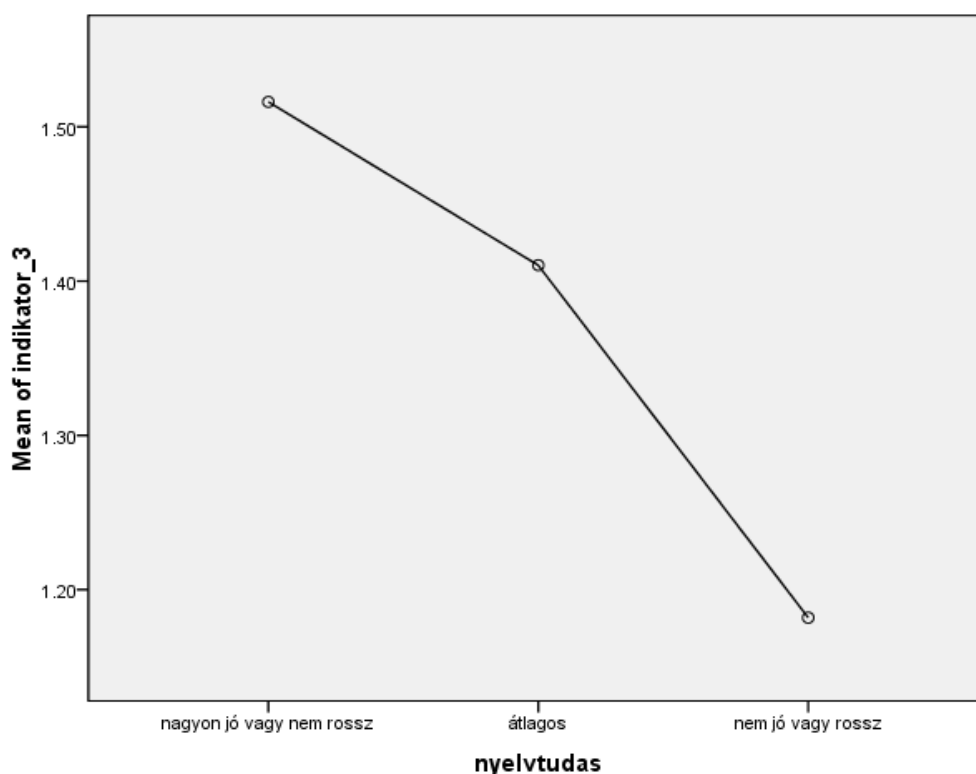
#### 6.5. Ábra A mezőfüggetlen nyelvtanulói stílusindikátor összefüggése a nyelvvizsgával



### 6.3.2.3. Az impulzív nyelvtanulói stílusindikátor

Az impulzív stílusindikátor a férfiak csoportjára és a 20 év alatti korosztály csoportjára jellemző (átlag=1,48). Szignifikáns összefüggés az impulzív stílusindikátor és a nyelvtudás között volt kimutatható. Ezt a nyelvtanulói stílusindikátort a kínai nyelvtanulók közül a *nagyon jó nyelvtudással* rendelkező csoport veszi igénybe ( $p=0,046$ ), jártak Kínában, és van nyelvvizsgájuk, és fiatal koruk ellenére több éve tanulják a kínai nyelvet. Az impulzív stílusindikátorba tartozó nyelvtanulók szignifikáns összefüggést (átlag=1,51) mutattak a fizikai érzékek használata közül az auditív érzékek ( $p=0,066$ ) használatával (Melléklet: M6.4. Táblázat).

**6.3 Ábra Az impulzív nyelvtanulói stílusindikátor kapcsolata a nyelvtudással**



### 6.3.2.4. Az analitikus nyelvtanulói stílusindikátor

Az analitikus stílusindikátor a 20 és 30 év közötti nyelvtanulói korcsoportra és a 20 év

alattiak csoportjára volt jellemző (átlag=1,42). Átlagos nyelvtudással rendelkeznek, még nem jártak Kínában, több mint négy éve tanulják a kínai nyelvet, és nincs nyelvvizsgájuk. Az analitikus nyelvtanulói stíluscsoport az auditív a fizikai érzékek használatát részesíti előnyben. (Melléklet: M6.5. Táblázat).

### 6.3.3. A stílusindikátorok kapcsolata a stratégiákkal

A négy faktort meghatározó stratégiák alkalmazásával négy stílusindikátort képeztem (a faktorértékek számítása helyett a faktorok magyarázatát adó stratégiák súlyozott átlagát feleltettem meg a stílusindikátoroknak) (Melléklet: M6.6. Táblázat és M6.7. Táblázat). Az így képzett stílusindikátorok és a stratégiák átlagainak kapcsolatát a korrelációs együtthatók segítségével elemzem annak érdekében, hogy megállapításokat tudjak tenni az egyes nyelvtanulói stílusindikátor csoportok és a stratégiahasználat között.

### 6.6. Táblázat A stílusindikátorok korrelációs együtthatói a stratégiák átlagaival

Stratégia átlagok	Reflektív	Mezőfüggetlen	Impulzív	Analitikus
	Indikátor 1	Indikátor 2	Indikátor 3	Indikátor 4
1. szociális stratégia	-,156	<b>-,334</b>	<b>,202</b>	-,012
2. érzelmi stratégia	-,090	<b>-,385</b>	<b>,260</b>	-,099
3. metakognitív stratégia	<b>-,408</b>	-,093	<b>,192</b>	-,124
4. kompenzációs stratégia	,028	<b>-,385</b>	,014	-,051
5. memorizációs stratégia	<b>-,237</b>	<b>-,249</b>	<b>,247</b>	,040
6. kognitív stratégia	<b>-,280</b>	<b>-,393</b>	<b>,180</b>	-,120
7. szóbeli metakognitív	<b>-,195</b>	-,116	,112	-,032
8. szóbeli szociális	<b>-,149</b>	<b>-,274</b>	,113	-,091
9. formacentrikus gyakorlás	-,119	<b>-,199</b>	,113	-,131
10. értelmes gyakorlás	-,128	<b>-,416</b>	<b>,243</b>	-,083
11. szóbeli kompenzációs	<b>,170</b>	-,159	<b>-,262</b>	,037
12. szóbeli érzelmi	<b>,164</b>	,081	<b>-,159</b>	,131
13. pontosságra törekvés	<b>-,160</b>	-,120	<b>,185</b>	<b>-,242</b>
14. anyanyelv használat	-,078	-,091	,063	-,049
15. folyamatosságra törekvés	,049	-,099	,025	-,038
16. anyanyelv elkerülése	,111	-,117	-,102	,089

Szignifikancia szint (1-taled)					
1.	szociális stratégia	,083	<b>,003</b>	<b>,027</b>	,456
2.	érzelmi stratégia	,214	<b>,001</b>	<b>,006</b>	,183
3.	metakognitív stratégia	<b>,000</b>	,229	<b>,033</b>	,128
4.	kompenzációs stratégia	,401	<b>,001</b>	,448	,322
5.	memorizációs stratégia	<b>,017</b>	<b>,022</b>	<b>,009</b>	,357
6.	kognitív stratégia	<b>,006</b>	<b>,001</b>	<b>,043</b>	,135
7.	szóbeli metakognitív	<b>,041</b>	,177	,144	,385
8.	szóbeli szociális	<b>,094</b>	<b>,013</b>	,142	,201
9.	formacentrikus gyakorlás	,146	<b>,055</b>	,141	,115
10.	értelmes gyakorlás	,129	<b>,000</b>	<b>,010</b>	,224
11.	szóbeli kompensációs	<b>,066</b>	,101	<b>,006</b>	,367
12.	szóbeli érzelmi	<b>,073</b>	,258	<b>,065</b>	,115
13.	pontosságra törekvés	<b>,079</b>	,170	<b>,039</b>	<b>,012</b>
14.	anyanyelv használat	,246	,234	,276	,326
15.	folyamatosságra törekvés	,334	,214	,406	,363
16.	anyanyelv elkerülése	,165	,175	,168	,208

A *reflektív nyelvtanulói stílus* esetében nyolc szignifikáns korrelációt találtam. Ezek sorrendben a következők: metakognitív nyelvtanulási stratégia ( $r=-0.408$ ) ( $p=0,00$ ), a memorizációs stratégia ( $r=-0,237$ ) ( $p= 0,17$ ), a kognitív stratégia ( $r=-0,280$ ) ( $p= 0,006$ ), a szóbeli metakognitív ( $r=-0,195$ ) ( $p= 0,41$ ), a szóbeli szociális ( $r=-0,149$ ) ( $p= 0,94$ ), a szóbeli kompensációs stratégia ( $r=0,385$ ) ( $p= 0,66$ ), a szóbeli érzelmi stratégiák ( $r=0,164$ ) ( $p= 0,77$ ) és a pontosságra törekvés szóbeli stratégiája ( $r=-0,160$ ) ( $p= 0,79$ ). A szóbeli kompensációs és az érzelmi stratégia kivételével valamennyi stratégia esetében negatív korreláció áll fenn (ellentétes irányú a kapcsolat, a stratégia erősödése az indikátor gyengülésével jár együtt és fordítva). A legmagasabb negatív értékű korrelációs együttható a szóbeli metakognitív stratégiák esetében figyelhető meg. Az első stílusindikátorhoz tartozó nyelvtanulói típusra nem jellemző a metakognitív és a kognitív stratégiák használata. A negatív együtt járás a reflektív nyelvtanulói típus esetében azt jelenti, hogy minél reflektívebb valaki, annál kevésbé jellemző rá a szóbeli metakognitív stratégiák használata, viszont jellemző rá szóban az érzelmi és a kompensációs stratégiák gyakori használata. Szóbeli nyelvtudása hiányosságainak kiküszöbölésére szóbeli érzelmi és kompensációs stratégiákat használ, mivel nyelvtudása nincs azon a szinten, ugyanakkor reflektivitása megengedi, hogy szóban ne féljen a hibák elkövetésétől. Azért reflektív, mert nem fontolja

meg, hogy mit mond, mielőtt cselekszik vagy beszél.

A *mezőfüggetlen nyelvtanulói stílus* esetében szintén nyolc stratégia esetében mutatott szignifikáns negatív korrelációt. A szociális stratégia ( $r = -0,334$ ) ( $p = 0,003$ ), az érzelmi stratégia ( $r = -0,385$ ) ( $p = 0,001$ ), a kompenzációs ( $r = -0,385$ ) ( $p = 0,001$ ), a memorizációs stratégia ( $r = -0,249$ ) ( $p = 0,022$ ), a kognitív stratégia ( $r = -0,393$ ) ( $p = 0,001$ ) valamint a szóbeli szociális ( $r = -0,334$ ) ( $p = 0,003$ ), a szóbeli formacentrikus gyakorlás ( $r = -0,199$ ) ( $p = 0,055$ ), az értelmes gyakorlás stratégiája esetében ( $r = -0,416$ ) ( $p = 0,000$ ) szignifikáns korrelációkat találtam.

Az *impulzív nyelvtanulói stílus* esetében a szóbeli kompenzációs ( $r = -0,262$ ) ( $p = 0,006$ ) és a szóbeli érzelmi stratégiák használatának ( $r = -0,159$ ) ( $p = 0,065$ ) negatív korrelációja áll fenn. A szociális ( $r = 0,202$ ) ( $p = 0,027$ ), az érzelmi ( $r = 0,260$ ) ( $p = 0,006$ ), a metakognitív ( $r = 0,192$ ) ( $p = 0,033$ ), a memorizációs ( $r = 0,247$ ) ( $p = 0,009$ ) a kognitív stratégia ( $r = 0,180$ ) ( $p = 0,043$ ), az értelmes gyakorlás ( $r = 0,243$ ) ( $p = 0,010$ ) és a pontosságra törekvés stratégiáinak esetében ( $r = 0,185$ ) ( $p = 0,039$ ) pozitív korrelációs együtthatókat találtam.

Az *analitikus nyelvtanulói stílus* esetében csupán egyetlen fordított korreláció állt fenn: a pontosságra törekvés stratégiájának használatában ( $r = -0,242$ ) ( $p = 0,012$ ). Az analitikus típus szóban nem törekszik beszéde pontosságára.

#### 6.3.4. Az S-ek kapcsolatai a stratégia használattal

- **S1:** A vizuális fizikai érzékeket használó nyelvtanulók a metakognitív stratégiák ( $p = 0,000$ ), a memorizációs ( $p = 0,67$ ) és a kognitív ( $p = 0,004$ ) stratégiák használatában mutattak szignifikáns összefüggést (Melléklet: M6.8. Táblázat).
- **S2:** Az extrovertáltság több stratégia használatával mutatott szignifikáns összefüggést: a szociális ( $p = 0,48$ ), az érzelmi ( $p = 0,82$ ), a metakognitív ( $p = 0,26$ ), a memorizációs ( $p = 0,31$ ) és a kognitív stratégiák használatával ( $p = 0,002$ ) (Melléklet: M6.9. Táblázat).
- **S4:** A lehetőségek kezelése során zárt vagy nyitott stílusellentétpárt használtunk. A zárt szociális ( $p = 0,010$ ), érzelmi ( $p = 0,049$ ), metakognitív ( $p = 0,000$ ), kompenzációs ( $p = 0,061$ ), memorizációs ( $p = 0,006$ ), kognitív ( $p = 0,000$ ) (Melléklet: M6.10. Táblázat).
- **S5:** A globális és aprólékos stíluspárnál az aprólékos tanulási stílus szignifikáns összefüggést mutatott a szociális ( $p = 0,039$ ), az érzelmi ( $p = 0,013$ ), a metakognitív ( $p = 0,072$ ), a memorizációs ( $p = 0,018$ ) és a kognitív ( $p = 0,086$ ) (Melléklet: M6.11.

Táblázat).

- **S6:** A szintetizáló-analitikus stíluspárnál a szintetizáló stílus mutatott szignifikáns összefüggést a memorizációs ( $p=0,061$ ) és kognitív ( $p=0,017$ ) stratégiákkal (Melléklet: M6.12. Táblázat).
- **S9:** A mezőfüggő stílus szignifikáns összefüggést mutatott a metakognitív ( $p=0,003$ ), memorizációs ( $p=0,081$ ) és kognitív ( $p=0,062$ ) stratégiákkal (Melléklet: M6.13. Táblázat).
- **S10:** Az impulzivitás a szociális ( $p=0,025$ ) és az érzelmi ( $p=0,038$ ) stratégiákkal (Melléklet: M6.14. Táblázat).
- **S11:** A metaforikus és literal (tényekhez ragaszkodó) ellentétpárban a metaforikus stílus szignifikáns összefüggést mutatott a szociális ( $p=0,084$ ), a kompenzációs ( $p=0,015$ ) és a memorizációs ( $p=0,028$ ) stratégiákkal (Melléklet: M6.15. Táblázat).

#### 6.4. A hipotézisekre adható magyarázatok

**H1: A nyelvtanuló stílus befolyásolja a stratégiaválasztást. Az egyes nyelvtanulói stílusok más-más nyelvtanulási stratégiát preferálnak, ezért az egyes nyelvtanulói stílusok mentén jól elkülöníthetőek a kínai nyelv nyelvtanulási és a szóbeli nyelvtanulási stratégiáinak használatai.**

A négy nyelvtanulói stílusindikátorba tartozó kínai nyelvtanulók különböző stratégiát használnak, azok közül is legélesebben az impulzív és reflektív stílusindikátorba tartozó nyelvtanulók csoportja használ egymással ellentétes stratégiákat.

A szakirodalom az impulzív és a reflektív stílust általában egymás stílusellentét párjaiként írja le. A vizsgálat alapján egyértelműen alátámasztható az, hogy ez a két nyelvtanulói stílus a stratégiák használatában és kiválasztásában is egymás ellentétpárjaiként fogható fel. Az impulzív stílusindikátorral rendelkező nyelvtanulókra nem jellemző a szóbeli kínai nyelvtanulás érzelmi stratégiáinak ( $r = -0,159$ ) és a kompenzációs stratégiáinak ( $r = -0,262$ ) használata. Az impulzív nyelvtanulói típus esetében a legmagasabb korrelációs együttható a memorizációs stratégiák használatában ( $r = 0,247$ ) mutatkozott. Az impulzivitásról általában hajlamosak vagyunk azt feltételezni, hogy azok a nyelvtanulónak, akik magas impulzivitással rendelkeznek, az osztálytermi oktatás során háttérbe szorulnak, gyengébb tanulmányi eredményeket érnek el, mert kevésbé sikeres stratégiákat használnak



(Szitó, 2005:11). A mind beszédben, mind cselekvésben hirtelen adott válasz, nagyobb kockázatvállalást igényel ettől a nyelvtanulói típustól. Amennyiben a sikeres nyelvtanuló tulajdonságai közé vesszük a kockázatvállalást, akkor az impulzivitást a nyelvtanulás egyik hatékony stílusaként érdemes felfogni. Meglepő módon, függetlenül attól, hogy az impulzív nyelvtanulókra a hirtelen válaszadás jellemző, nem zárja ki a pontosságra törekvés stratégiájának használatát ( $r=0,185$ ). Az impulzív nyelvtanulói stílusban tanuló kínai nyelvtanulói csoportra ugyanakkor a kognitív stratégiák használata is jellemző ( $r=0,180$ ). Ennél a nyelvtanulói csoportnál az induktív gondolkodás művelete – a speciális példákon keresztül az általános szabályokig történő nyelvtanulás – van előnyben.

**H2: A vizuális típusú nyelvtanulók könnyebben sajátítják el a kínai nyelvet, ezért eredményesebb és sikerebb nyelvtanulók, mint az auditív vagy a szenzomotoros fizikai érzékeket használó nyelvtanulók.**

A vizuális fizikai érzékeket használó nyelvtanulók általában a jó tanulók közül kerülnek ki állapította meg (Taskó, 2009:108). A vizuális fizikai érzékeket használó kínai nyelvtanulók a metakognitív stratégiák ( $p=0,000$ ), a memorizációs ( $p=0,67$ ) és a kognitív ( $p=0,004$ ) stratégiák használatában mutattak szignifikáns összefüggést. A szóbeli stratégiák közül a metakognitív ( $p=0,048$ ) és a formacentrikus gyakorlás ( $p=0,038$ ) stratégiájának használatát preferálják.

Hipotézisemet nem tudtam igazolni, mert nem a vizuális érzékeket használó nyelvtanulói csoport az, amelyik jobb teljesítménnyel rendelkezik a kínai nyelvtanulásban, hanem az auditív fizikai érzékeket használó nyelvtanulói csoport ( $p=0,066$ ). A vizualitás és a nyelvi teljesítmény között nem, viszont az auditív fizikai érzékszervek használata és a sikeres kínai nyelvtanulás között igen. A kínai nyelvtanulásban az auditív technikák használatának nagyobb súlya van a kínai nyelvtanulás hatékonyságában és sikerességében, mint a vizuális technikák használatának.

Részben igazolódott az a feltevésem, hogy a vizuálisok több metakognitív stratégiát használnak, mint akár az auditív, akár a kinezttikus fizikai érzékeket használó nyelvtanulók. A harmadik stílusindikátor vizsgálata és leírása adja a legérdekesebb felvetést, hiszen ebbe a nyelvtanulói csoportba az auditív fizikai érzékek használó impulzív nyelvtanulók kerültek.

Amennyiben elfogadjuk azt az összefüggést, hogy az információfeldolgozás három típusa közül az auditív stílust előnyben részesítő hallgatók azok, akik a verbalitást igénylő tantárgyakban jobb eredményekkel rendelkeztek más fizikai érzékszerveiket használó társaikhoz képest, akkor ezt az összefüggést vizsgálatunk eredménye annyiban alátámasztja, hogy az auditív stílusú nyelvtanulók a *jó nyelvtanulók* közül kerülnek ki (Szitó, 2005:13).

### **H3: A mezőfüggetlen nyelvtanulói stílusú nyelvtanulók kínai nyelvtanulásukban és szóbeli nyelvtanulásukban eredményesebb nyelvtanulók.**

A mezőfüggetlen gondolkodási módot előnyben részesítő nyelvtanulók, az ingereket függetleníteni tudják a helyzettől, a környezettől, míg a mezőfüggőeknél a tárgyak észlelését erősen befolyásolja a környezet. A mezőfüggetlenség a felnőttkor felé haladva növekszik, a férfiaknál gyakrabban fordul elő a mezőfüggetlenség (Bárdos, 2000:239). A mezőfüggetlen típusú személyiség sikeresebb az osztályteremben, önállóbb, szeret versenyezni (Bárdos, 2000:239).

Az a megállapítás, miszerint a mezőfüggetlen gondolkodási stílust előnyben részesítő nyelvtanulók jobb teljesítményeket érnek el a kínai nyelvtanulásban, nem igazolódott. A mezőfüggetlen nyelvtanulói stílusindikátor nyelvtanulói *átlagos* vagy *nem jó nyelvtanulók*. Addig amíg a mezőfüggetlen gondolkodási mód egyetlen stratégia használatával sem mutatott összefüggést, a velük stílusellentétpárt alkotó mezőfüggő nyelvtanulók három stratégia használatát preferálták: a metakognitív ( $p=0,003$ ), a memorizációs ( $p=0,081$ ) és a kognitív stratégiák ( $p=0,062$ ) használatát.

Azt a tételt, miszerint az életkor előrehaladtával a mezőfüggetlenség növekszik, igazolni tudom, hiszen a mezőfüggetlen típusú nyelvtanulók az idősebb korosztályból (30 év felettiek) csoportjából kerültek ki.

### **H4: Az impulzív típusú nyelvtanulókra a kevésbé sikeres stratégiák használata jellemző.**

Az impulzív típusú nyelvtanulókat a szakirodalom általában a kevésbé sikeres stratégiák használata miatt tartja kevésbé sikeres nyelvtanulóknak (Szitó, 2005:11).

Kutatásom ezzel ellentétes eredményre jutott. Az impulzivitás a kínai nyelv tanulásában

eredményesnek mondható, hiszen az impulzivitás nyelvtanulói stílusindikátora a *jó nyelvtanulók* csoportjára volt jellemző, és nem az átlagos vagy rossz nyelvtanulói teljesítménnyel mutatott összefüggést. Az impulzív nyelvtanulói stílust preferáló nyelvtanulók szociális ( $p=0,025$ ) és érzelmi ( $p=0,038$ ) stratégiákat gyakran használnak. A szociális stratégiák használata pedig nem a sikertelen kínai nyelvtanuló tulajdonsága.

## 6.5. Összefoglalás

A kínai nyelv tanulásában szerepet játszó háttértényezőknek egységes struktúrába rendezésére LVPLS modellt (látens változók út-elemzésének modellje) használtam.<sup>62</sup> A strukturális modell bal oldala 3 manifeszt (magyarázó, exogén) változó blokkot tartalmaz, amely mindegyike meghatároz egy látens változót. A manifeszt változók szerepét a látens változó előállításában a faktorsúlyok jelzik. A jobb oldali, függő (endogén) manifeszt változók két blokkjának mindegyikét egy-egy látens változó befolyásolja. Ezek a látens változók endogén látens változók. A bal oldali magyarázó látens változók és a jobb oldali endogén látens változók között írjuk fel a strukturális kapcsolatrendszerrel. A strukturális egyenletekben a látens változók egymásra gyakorolt közvetlen hatásait az útegysütthetők fejezik ki.

Az első látens változó a nyelvi szint, amelyet négy manifeszt változó állít elő, a nyelvtudás, az ösztöndíj, a nyelvvizsga és a nyelvtanulásban eltöltött idő. Ezek közül a nyelvtudás változója határozza meg a legnagyobb súllyal (0,80) a nyelvi szintet. Míg a másik három manifeszt változó kicsit kevesebb súllyal járul hozzá: másodsorban a nyelvvizsga (0,74), harmadsorban az ösztöndíj (0,72) és csak legutoljára a kínai nyelv tanulásában eltöltött idő (0,57) befolyásolja a nyelvi szint látens változót. Minél jobb valakinek a nyelvtudása, és ehhez még az a lehetősége is megadatott, hogy célnyelvi környezetben tudta nyelvtudását fejleszteni, ezek összességében együttesen erősítik mind a nyelvtanulási

---

<sup>62</sup> LVPLS modell: Latent Variables Path Analysis with Partial Least-Squares Estimation. (Füstös László: A sokváltozós adatelemzés módszerei. Módszertani Füzetek, MTA Szociológiai Kutatóintézete, Társadalomtudományi Elemzések Akadémiai Műhelye (TEAM), 2010.2).

stratégiák (0,27), mind a szóbeli nyelvtanulási stratégiák használatát közel fele ekkora együtttható értékkel befolyásolja (0,16).

A nyelvi szint (0,27) egységnyi változása 0,27 egységnyivel emeli a kínai nyelv tanulásában kiválasztott stratégiák eredményességét, míg a szóbeli stratégiák használatára csak ennek a közel fele hatását fejt ki (0,16).

A nyelvi szint látens változója (0,16) 0,16 egységnyit javít a hallgatók szóbeli nyelvtanulási stratégiáinak a kiválasztásában és használatában. A szóbeli nyelvtanulási stratégiák használatát a hagyományos (0,96) és a nem hagyományos stratégiák (0,96) azonos súllyal határozzák meg, tehát egy jó nyelvtanuló mind a két szóbeli stratégiát intenzíven használja annak érdekében, hogy emelje szóbeli nyelvtudásának eredményességét. Míg a kínai nyelvtanulás irányítási stratégiáinak használata kisebb mértékben szól ebbe bele (0,68).

A második látens változót az aszkriptív háttér két manifeszt változó, a nem és az életkor állítja elő. A nem igen nagy faktorsúllyal (0,88), míg az életkor kevésbé (0,33) játszik szerepet a kínai nyelv tanulásában.

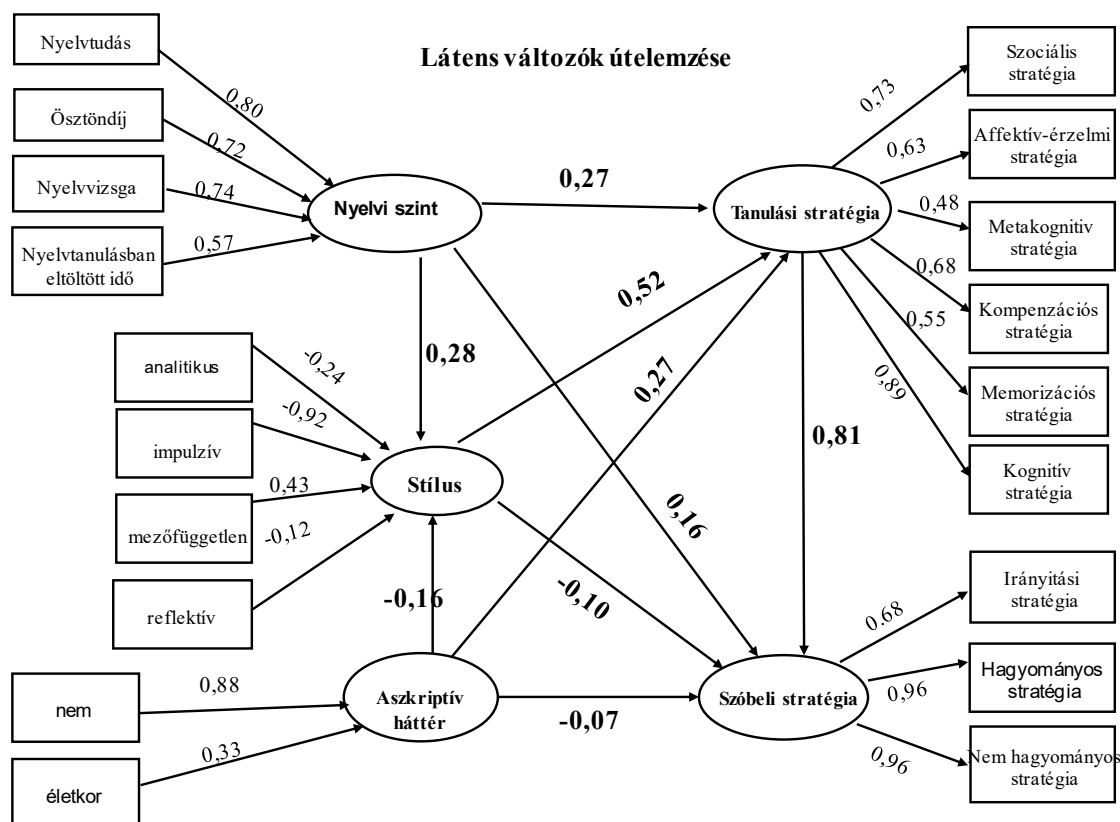
A harmadik látens változó a nyelvtanulási stílus. A látens változók közül a nyelvtanulói stílus útegyüttthatója (0,52) a legmagasabb, ez határozza meg a leginkább azt, hogy valaki milyen nyelvtanulási stratégiát választ a kínai nyelv tanulásakor. A nyelvtanulói stílus látens változóját négy manifeszt változóval írtam le (analitikus, impulzív, mezőfüggetlen, reflektív). A nyelvtanulói stílusok közül egyedül a mezőfüggetlen stílusnak van pozitív súlya (0,43), míg a másik három stílus esetében, az analitikus (-0,24), az impulzív (-0,92) és a reflektív (-0,12) stílus esetében negatív irányba mutatnak a súlyok. A stílus látens változó impulzív vs. mezőfüggetlen bipolaritást fejez ki. A stílus látens változó pozitív irányban a mezőfüggetlen tanulási stílust, míg ellentétes, negatív irányban az impulzív tanulási stílust fejez ki.

A modellben a második látens változó, az aszkriptív háttér változó alapján azt tudjuk megállapítani, hogy minél fiatalabb férfi valaki, annál inkább a mezőfüggetlen nyelvtanulói stílus jellemző rá, ez az aszkriptív háttér változó pozitív irányban befolyásolja a nyelvtanulási stratégia használatának látens változóját. Az aszkriptív háttér változó a tanulási stratégia látens változót pozitívan befolyásolja (0,27), ami a harmadik legerősebb strukturális hatás.

A stílus látens változó hat a legnagyobb mértékben a kínai nyelv tanulásában kiválasztott

stratégia használatára. Az impulzív stílus szignifikánsan befolyásolja a szóbeli stratégia választását (0,10).

A nyelvtanulási stratégiákat leginkább a kognitív (0,89) és a szociális (0,73) stratégiák használata határozza meg. Minél inkább jó nyelvtanuló valaki, annál több szociális és kognitív nyelvtanulási stratégiát használ annak érdekében, hogy a kínai nyelv tanulásában sikeres legyen. Az összes stratégia faktorsúlyai közül a metakognitív stratégia (0,48) faktorsúlya kapta a legkisebb értéket, bár ez még így is magas értéknek mondható. A memorizációs stratégia faktorsúlya a metakognitív stratégiák használatánál egy kicsit magasabb értéket mutat (0,55).



## 7. Fejezet Kínai nyelvtanítás a gyakorlatban

*„...még pedagógiához is nyúlok, amit azelőtt ki nem állhattam, s elméletileg most sem:*

*mégis megcsinálom a latintanítás ideális tervét a reáliskolában”*

*(Juhász Gyula emlékszik Babitsra)*

Attól függően, hogy a különböző nyelvtanítási módszerek mit tartottak hangsúlyos fejlesztési célnak a nyelvtanítás folyamatában, különbözőképpen használták fel a stratégiákat. A nyelvtani-fordító módszer a memóriára, a cselekedtető és kommunikatív módszer a kognitív és társas tényezőkre, a tanácskozó módszer a kompenzációs készségekre helyezte a hangsúlyt (Bíró, 2011).

A kutatási eredmények birtokában azt mondhatjuk, hogy a kínai nyelv tanulása során a magyar nyelvtanulók több stratégiát egyidejűleg használnak, ugyanakkor vannak olyan stratégiák, amelyek használata nem kerül be a nyelvtanítás folyamatába, ezért érdemes azokat fejleszteni: ilyen például a memorizációs és a kognitív stratégiák használata.

### 7.1. A stratégiák alkalmazása és a gyakorlati nyelvtanítás

A stratégiaközpontú szemlélet alkalmazása a mindennapi osztálytermi nyelvtanítás gyakorlatában valamint a nyelvtanulás tartalmával való összehangolása nem könnyű feladat. Osztálytermi megfigyelések kapcsán Oxford és Lavin (1992) vizsgálta azt, hogy a tanárok hogyan tudják az óravezetés gyakorlatában a tanítási módszerek, a tanulói típusok figyelembevételével egyensúlyban tartani a stratégiák alkalmazását.

Lu Zhou (Lu Zhou 鲁洲, 2005) a stratégiák taníthatóságának problémájával kapcsolatban azt az észrevételt teszi, hogy azokat a stratégiákat érdemes a nyelvtanulók nyelvtudásának fejlesztése érdekében kiválasztani és alkalmazni, amelyeket a nyelvtanulók kedvelnek.

A stratégiák tudatossá és hatékonyá tételével kapcsolatban a kortárs nyelvpedagógiai módszertan megteremtője Nunan úgy véli, hogy a tanulók nyelvi fejlődése érdekében nemcsak magát a nyelvet kell tanítani, hanem a tanulókat tudatos stratégiaválasztókká és

felhasználókká kell tenni. Szerinte a kommunikatív nyelvoktatás módszere segíthet abban, hogy a gyakorlati cselekvések, a nyelvi feladatok és szituációk összekapcsolódjanak a stratégiák használatával.

Az osztálytermi nyelvtanítás során alkalmazott kooperatív tanulást elősegítő nevelési módszerek nemcsak kívánatosak, hanem kiemelt jelentőséggel bírnak – például csoportmunka – a szociális stratégiák hatékonyabb használata érdekében. A csoportmunkában történő feladatmegoldás – projektmunkák – közben a csoporttagok részéről kérdések felvetése, azok megválaszolása, olyan együttműködést igényel a nyelvtanulóktól, amely a versenyszellem mellőzésével, a csoportszellem erősítésével növeli a nyelvtanuló önértékelését és önbecsülését.

A CALLA által kidolgozott stratégiai alapú módszer (SSBI Styles and Strategies-based Instruction) egyik lényege az, hogy a tanárok a stratégiák használatát tudatosan beépítik a tantervbe, olyan óraterveket és nyelvi feladatokat készítenek, amelyeket közösen megkonzultálnak, a mikro tanítást videóra veszik, majd a stratégiák használatát közösen elemzik (Cohem és Chiufang, 2000). A Hanban 2010-ben kiadott útmutatója, „A kínai nyelvoktatás nemzetközi tanterve” tartalmazza mindazokat a stratégiák használatára – érzelmi, kognitív, metakognitív, kommunikációs stratégiák – vonatkozó követelményeket, amelyeket a nyelvtanulóknak az egyes nyelvtanulási szakaszokban kívánatos elérniük.

## **7.2. Javaslatok a kínai nyelv nyelvtanulási stratégiáinak használatára**

A nyelvtanítás szempontjából elsődleges cél a kommunikáció, ezért a kínai nyelvtanítás egyik feladatának azt tartom, hogy a hallgató a szóbeli készségek használatában már az itthoni osztálytermi környezetben eljusson egy olyan szintjére, amely rábírja a nyelvtanulót a nyelv használatának aktivizálására, ami alkalmassá teszi őt arra, hogy a majdani célnyelvi környezetben társalgási szinten használja a kínai nyelvet. Hatékony osztálytermi gyakorlatok alkalmazásával elérhető az, hogy a nyelvtanulók eljussanak a beszédhasználatnak egy olyan szintjére, amely mentes a szinonimák használatától.

A kínai nyelv tanulásának kezdeti szakaszában problémát jelent a kínai szavak kiejtésének megtanulása. Mivel a kínai nyelv a magyar nyelvtől teljesen eltérő hangkészlettel

rendelkezik, ezért a kínai szavak hangzása idegennek tűnik a nyelvtanuló számára. A rossz kiejtéstől való félelem a nyelvtanulás kezdeti fázisában sokszor akadály lehet a későbbi sikeres kínai nyelvtanulásnak. A nyelvtanulás kezdetén érdemes azokra a két nyelv közötti hangzásbeli hasonlóságokra koncentrálni, amelyek segítik a szavak memorizálását és megtanulását. Az oxfordi memorizációs stratégiák egyik alcsoportja a hangok összekötése a szavakkal, majd azok felidézése a memória segítségével hasznosnak bizonyulhat a kínai nyelv tanulása során. A nyelvtanuló a két nyelv szavainak hangalakai hasonlósága alapján könnyebben ejti ki és jegyzi meg a kínai szavakat. Például: a szingli szó a kínai 行李 (xingli) bőrönd szó hangalakjához hasonlít. A magyar Pityu szavunk a kínai 啤酒 (pijiu) sör hangalakjának memorizálását segíti. A keszon betegség a kínai 咳嗽 (kesou) köhögés hangalakjához hasonlít. A puding a kínai 不停 (buting) egyfolytában, folyamatosan szó hangalakjának emlékezetben történő rögzítését segíti elő. A didi szó, a kínai 弟弟(didi) öcs vagy a kínai öregember 爷爷 (yeye) az angol ok, rendben vagy a magyar gége szó hangalakja hasonlít a kínai (báty) 哥哥 (gege) szó kiejtéséhez. A hangalakra való emlékezés egyszerűbbé és könnyebbé teszi a kínai szavak megjegyzését.

A magyar nyelvtanulók a szóbeli nyelvtanulás során elsősorban hagyományos stratégiákat használnak. Különösen nagy szerepe van az olyan formacentrikus stratégiáknak, amelyek a szöveg néma elolvasását, a szöveg hangos felolvasását, párbeszéd-ismétlést helyezik előtérbe. A célnyelvi környezetben történő nyelvtanulás az értelmes stratégiák használatát teszi gyakoribbá. Az interjúrészek arról számoltak be, hogy azok a stratégiák, amelyek a mondatformák ismétlésének változatosabb módszerét alkalmazzák, színesebbé és gazdagabbá teszik az óravezetés gyakorlatát s megmozgatják a stratégiák használatát: „*Ez egy jó módszer, változatosság, figyeltünk és vissza kellett mondani, kijavít, összefoglalás, tökéletes mondat, megfelelő szavakkal, vélemény, szabad. Mondd vissza jól, aztán mi a véleményed. Mindig működik a projektor, a power pointos vetítéssel tartott órák, az internet. Két óra után olyan mondatokkal gazdagodtam, ami hasznos. Tudtad használni, ők is ezeket használták, hétköznapi téma, ember életét, született 2 gyereke, komoly témák. Nálunk modern. Mindennapi kifejezések és tényleg használják.*” (Kozjek-Gulyás Anett: Interjúrészet)

A beszédben jelentkező gátlások leküzdésére kiválóan alkalmas, ha a nyelvtanuló a kínai hangok, mondatok kiejtése közben látja magát a tükörben. Az anyanyelvűekkel történő



barátkozás oldja a kiejtéstől és a beszédétől való félelmet. A nyelvtanárnak tudatosítania kell a nyelvtanulóknak azt, hogy aktívan és tudatosan kell keresniük azokat a lehetőségeket, amelyekben gyakorolni tudják a kínai nyelvet. A Magyarországon található kínai gyorséttermek kiváló lehetőséget kínálnak arra, hogy a megtanult szófordulatokat, az osztálytermen kívül, étteremben, boltban gyakorolják.

Egy kezdő nyelvtanuló számára a szabályok rendszerének használata nem könnyű, a nyelvtanulóra ekkor még nem jellemző az, hogy az elkövetett nyelvtani hibákat tudatosan javítani képes. A nyelvtanár vagy az anyanyelvi beszélő az, aki javítja a hibákat, magyarázattal látja el a nyelvtanulót. A nyelvtanár a hibás mondatokat a táblára írja, majd közösen elemzi a nyelvtanulókkal, a közös javítással a nyelvtanuló nemcsak rájön arra, hogy milyen hibát követett el, hanem a későbbiekben vizuálisan is fel tudja idézni emlékezetében, hogy ezt a hibát már egyszer elemezték a táblánál. A hibák a nyelvtanulás előnyére is fordíthatóak. A nyelvtanár, ha ismeri a nyelvtanuló nyelvtanulási stílusát, tudja, hogy mikor a legmegfelelőbb kijavítani a nyelvtanulót mondandó közben vagy az egész mondandó befejeztével. A beszédkésztség javítása érdekében középszinten érdemes olyan gyakorlatokat alkalmazni, amelynek során a nyelvtanulók monológjait magnóra vesszük, majd azt visszajátszva elemezzük, közösen javítjuk a nyelvtani és kiejtési hibákat. A nyelvtanuló a későbbiekben önállóan képessé válik arra, hogy saját magát javítsa. A magasabb nyelvi szinten álló nyelvtanulóknál már nem a megszólalástól való félelem, hanem a körülírás stratégiájának elkerülése az, ami a beszélt nyelv elsajátításának egy következő problémáját jelent. A körülírás módszerének elkerülése érdekében nagyon fontosak az olyan szóbeli felkészítő gyakorlatok, amelyek az egyszerű szóbeli frázisok megtanulását célozzák meg, mert ezzel nemcsak a beszédszándékok gyakoroltathatóak, hanem a kulturális tudás hiányából fakadó problémák is kiküszöbölhetőek. A beszédszándékok szerinti szituációkat gyakoroltató szerepjátékok segítenek a körülírás stratégiájától mentes nyelvhasználat elsajátításában.

A szóbeli készségek fejlesztésének egy következő területe a kínai kultúra ismeretének hiányosságából fakadó problémák megismerése. A kínai kultúra ismeretének tudása, a magyar anyanyelvű kínai nyelvtanulók számára az egyik legfontosabb nyelvtanulási stratégia. A kulturális kompetencia megszerzése a nyelv használatának nem funkcionális, hanem a

társadalmi elvárásoknak, a szituációnak megfelelő kultúra specifikus szociális tudását jelenti. A kínai kultúra ismeretének hiánya vagy hibás értelmezése sokszor nagyobb hibalehetőséget hordoz magában, mint a helytelen nyelvhasználatból eredő. Az anyanyelvi beszélő sokszor nem a helyes vagy helytelen mondatokra figyel, hanem a társadalmi szituációnak nem megfelelő válaszból meg tudja állapítani a nyelvtanuló nyelvtudásának szintjét. Egy személyes példa kapcsán merült fel annak a problémája, hogy a nyelvtudás magasabb szintjén álló nyelvtanulók sokszor nem rendelkeznek ezzel a kulturális kompetencia készséggel. Kínai étkezés alkalmával, a kínai etikett része, hogy a hivatali rangban felettünk álló kóstolót szed a tányérunkra. Ez egyfajta megtiszteltetés kifejezése afelé, akinek szedi, s azt a kínai illem szerint nem illik visszautasítani, egy olyan mondattal, hogy köszönöm, nem kérek, már jóllaktam.

Nagyon fontos az, hogy a nyelvtanuló megtanuljon egy pár bevethető frázist, amely adott esetben ámulatba ejti az anyanyelvi beszélőt. A magyar nyelvtanulókkal folytatott vizsgálat során az a nyelvtanulói igényt fogalmazódott meg a szóbeli kínai nyelvtudás egy bizonyos szintjére elért nyelvtanulóknál, hogy szeretnék, ha szókincsük az autentikus anyanyelvi beszélő szókincséhez hasonlítana. Itt elsődlegesen a számukra szóban legnagyobb hibaforrást jelentő azonos jelentésű szavak beszédben való megfelelő alkalmazását említették. A tökéletes beszéd nem sajátítható el azonnal, de mindenképp azok vannak előnyben, akik állandóan keresik a szóbeli helyzetek és lehetőségek gyakorlásának a lehetőségét, még akkor is, ha kézzel-lábbal kell mutogatniuk.

Az autentikus beszéd elsajátításának egyik problémája az is, hogy a magyar nyelvtanulók nem találnak megfelelő beszélgetőpartnert a kínai társalgáshoz, vagy az anyanyelvi beszélővel való kommunikációt nem tartják élvezetesnek. Nem élvezik az olyan rutinból folytatott beszélgetéseket, amelyek begyakorolt mondatformák használatából állnak.

A kínai anyanyelvű beszélők sokszor nagyon engedékenyek a hibák elkövetésével kapcsolatban, és viszonylag sok hibát képesek tolerálni egy kínai nyelvtanulótól, ezért az anyanyelvi beszélőtől való segítségkérés sokszor nem bizonyul megfelelő stratégiának.

Az írásjegyek apró részleteinek megkülönböztetése nagy gondot okoz a kezdő nyelvtanuló számára. A házi feladatok füzetbe történő írásával, a nyelvtanár számára világossá válhatnak kezdő nyelvtanulók által az írásjegyek hasonlóságának problémájából ejtett tipikus hibák.

Például: a nyolc 八 (ba) az –er képző 儿 (er), a nap 天 (tian) és a 夫 (fu), az erő 力(li) a kés 刀 (dao), a kelet 东 (dong) és a kocsis 车 (che), a kelet 东 (dong) és a zene 乐 (yue), a délután 午 (wu) írásjegye és a marha, ökör 牛 (niu) írásjegyének vagy a kéz 手 (shou) és a kínai pénzegység a 毛 (mao) írásjegyének hasonlósága.

### 7.3. Nyelvtanítási módszerek

Magyarországon az idegen nyelv rendszerváltásával párhuzamosan nem következett be a nyelvtanítás módszereinek rendszerváltása. A hazánkban folyó nyelvoktatást vizsgáló kutatások megállapították, hogy a hagyományos módszerek használatának még mindig kiemelt szerepe van az osztálytermi nyelvtanításban, sokkal inkább a nyelvről tanítanak, semmint a nyelvhasználatot tennék elsődlegessé (Nikolov, 2003).<sup>63</sup> Annak ellenére, hogy ma már számos, a kommunikatív nyelvoktatást segítő tananyag létezik, a nyelvtanítás módszereiben mégis tovább élnek az olyan hagyományos módszerek, mint a grammatizáló, a kérdés-feleletre építő drillező nyelvtani gyakorlás, a fordítás, a hangos felolvasás (Nikolov, 2009). A hasznos és a használható nyelvtudás gyakorlását elősegítő feladatok – például az életszerű helyzeteket gyakoroltató párbeszéd, szerepjátékok, videonézés, pár- és csoportmunkák, nyelvi játékok – nagyon ritkán jelennek meg az osztálytermi tanítás gyakorlatában.

#### 7.3.1. A kommunikatív és a feladatközpontú nyelvtanítás (CLT)

*„Egyáltalán nem hanyagolta el a szorosán vett nyelvtan tanítását sem, s megkövetelte, hogy a latinban használatos mondatszerkezetekkel, céljokkal, alkalmazásuk módjaival tisztában legyünk. Horatiust annyira közel vitte a szívünkhöz, oly meggyőzően mutatott rá e nagy költő verseinek sajátos szépségeire, hogy a latinórákat megelőző szünetekben kettenként a legnagyobb komolysággal igyekeztünk minél jobban, minél tökéletesebben behatolni a költemények nyelvi és esztétikai szépségeibe.”*

---

<sup>63</sup> Nikolov – Nagy (2003), Nikolov – Józsa (2003), Józsa – Nikolov (2005).

„A nyelvtanításban évszázadokon át alárendelt szerepet játszottak a szóbeli készségek” (Bárdos, 2000). A huszadik század 70-es, 80-as éveiben a kommunikatív nyelvtanítás koncepciója pontosan azáltal vált népszerűvé, hogy egy gyakorlatias irányultságú idegennyelv-oktatási szemléletmódot próbált meghonosítani. A szakmában a kommunikatív módszerek alkalmazása egyfajta szemléletváltást eredményezett (Bárdos, 2000).

A behaviorista modell túlszárnyalása áttörést hozott a nyelvtanításban azzal, hogy elfogadta a nyelv és a kommunikáció szoros kapcsolatának összefüggését a négy nyelvi készség tanításának kapcsán. Chomsky elmélete úttörő volt abban az értelemben, hogy megváltoztatta a nyelvről alkotott behaviorista gondolkodást, de abból a szempontból hiányos volt, hogy nem foglalkozott a nyelvhasználattal a valódi kommunikációban.

„A kommunikatív paradigma szélesebb körben eredményez magasabb szintű nyelvtudást” (Nikolov, 2001). A kommunikatív nyelvtanítás eredményességét sokan elismerik, de nagyon sok kritika is éri a miatt, hogy a beszéd és a kommunikációs cél túlzott hangsúlyozásával, a nyelvtani szabályok, a nyelv formai rendszerének oktatása elhanyagolódik a nyelvtanítás folyamatában. A kommunikatív nyelvoktatás elméletének védelmezői azzal az érveléssel veszik pártfogásukba a módszert, hogy a nyelvtan tanítása éppolyan szerepet kap, mint a beszéd tanítása, sőt a módszer a verbális és a nem verbális készségek egyensúlyának megteremtésére törekszik, ami nem zárja ki a nem verbális készségek alkalmazását. Ellis (1993) azt hangsúlyozza, hogy a kommunikatív módszer önmagában elégtelen a sokoldalú készségek fejlesztéséhez, alkalmazása akkor a leghatékonyabb, ha azt kellő nyelvtani tudatossággal, az ismeretszerzési készségek fejlesztésével párosítjuk. Ellis (2002) azon a véleményen van, hogy érdemes a nyelvtan-tudatos szemlélet és a feladat alapú kommunikatív módszer között megteremteni az egyensúlyt, mert a nyelvtani ismeretek akkor lesznek megalapozottak, ha ez a két módszer egyenlő arányban szerepel a nyelvtanításban.

Az idegen nyelvi grammatikai rendszer, a lexikai rendszerrel kiegészítve csak együttesen tudja biztosítani a nyelvhasználatot. Hymes (1971) mondja azt, hogy a nyelvhasználat nemcsak a nyelvtan helyes használatát, a struktúrák követését jelenti, hanem

egyfajta kommunikatív kompetenciát is, amely nem más, mint a nyelv szituációs alkalmazásának belsővé tett tudása. A nyelvtanár feladata éppen az, hogy a kommunikációs célok kijelölésével közelebb hozza a nyelvtanulót a célnyelv elsajátításához.

A feladatközpontú nyelvoktatás a nyolcvanas években a kommunikatív nyelvtanítás egyik oldalhajtásaként vagy egyik részterületeként bontakozott ki. A feladatközpontú nyelvtanítás az értelmes tevékenységformák közbeni aktív nyelvhasználatra helyezi a hangsúlyt. A hagyományos szemléletű és hagyományos módszereket használó nyelvoktatástól abban a tekintetben tér el, hogy a feladatközpontú nyelvoktatás szakít a hagyományos nyelvoktatás során alkalmazott oktatás menetével (PPP: Presentation (bemutatás), Practice (gyakorlás), Performance (előadás), tehát a szavak bemutatása, majd felolvasása után a szöveg elolvasása, a nyelvi formák ismertetése után a diákok a nyelvi minták alapján gyakorolnak.

A feladatközpontú nyelvoktatás az információ bevitelét autentikus anyagok feldolgozásával segíti elő, amely már önmagában is motiváló a nyelvtanuló számára, mert az autentikus tartalom önmagában segíti a kommunikációs tevékenységek interakció általi megvalósulását. Autentikus anyagok lehetnek: menetrendek, lakásalaprajzok, használati utasítások, buszmenetrendek, receptek, hirdetések stb. Nunan (1991) szerint az autentikus szövegek a nyelvi szituációban lehetőséget adnak a diákoknak arra, hogy ne csak a nyelvbe, hanem annak egész folyamatába kapcsolódjanak be. Prabhu (1987) szintén hangsúlyozza azt, hogy a feladatok megtervezésénél és a tananyag összeállításakor olyan forrásokból érdemes dolgozni, amelyek a nyelvtanuló közvetlen élethelyzetbeli szituációival állnak kapcsolatban, s így kielégítik a nyelvtanulói igényeket.<sup>64</sup>

A feladatközpontú nyelvtanításban a feladat ad kontextust az értelmes nyelvi gyakorlásnak, de az a kommunikáció a nyelv használatán keresztül valósul meg. Prabhu (1987) szerint a legfontosabb a tanuló „helyzetbe” hozása, szerinte egy bizonyos nyelvi minta csak akkor sajátítódik el, és akkor válik nyelvi készséggé, ha a feladat által, a feladat elvégzése közben a diák ismételten többször találkozik ezzel a mintával, mert csak így van lehetősége arra, hogy megértse a nyelvet, amelyet használ.

---

<sup>64</sup> Prabhu az India déli részén található Bangalore városban - innen a projekt neve Bangalore projekt - teremtette meg először a feladatközpontú nyelvoktatás alapjait.

### 7.3.2. A kommunikatív és a feladatközpontú nyelvoktatás módszerei

Mitől kommunikatív a kommunikatív nyelvoktatás és mitől feladatközpontú a feladatközpontú nyelvoktatás?

A kommunikatív nyelvoktatásra Littlewood (Littlewood, 2000a) a következő magyarázatot adja: „a kommunikatív nyelvtanítás módszerei olyan analitikus módszerek, amelyben a nyelv formai és tartalmi összefüggéseit a tanuló analizáló és konstruktív tevékenység segítségével építi fel.”

A kommunikatív nyelvtanítás metodológiai szempontból azzal próbálkozik, hogy az osztálytermi tevékenységek során alkalmazott gyakorlatokkal harmonikusan egyesítse és reprodukálja a funkcionális és a valódi nyelvhasználatot. A kommunikáció gyakorlása a kommunikációs tevékenységek két fő kategóriájának – a funkcionális tevékenységek és a társas interakcióban zajló tevékenységek – segítségével történik (Littlewood, 2000a: 20).

A kommunikatív nyelvtanítás egyik alkalmazott módszere az információhiány vagy a részleges információk kiegészítése. A funkcionális tevékenységek típusai olyan információhiányra épülő prekommunikatív feladatok, amelyekben az információcsere és a teljes információ megszerzése együttműködési tevékenységek keretében kommunikáció segítségével zajlik. Ilyenek lehetnek: képeken szereplő tárgyak azonosítása, azonos párok megtalálása, sorozatok azonosítása, elveszett információ megtalálása, a titok kitalálása, a különbségek feltárása, irányok követése, történetek részleteinek rekonstruálása, problémamegoldás a részleges információk összegyűjtésével.

A gyakorlatok másik csoportja a tényleges kommunikáció előmozdítására alkalmas társas interakción alapuló tevékenységek csoportja. Ezek olyan valódi szerepjátékok, amelyekben nem a párbeszéd szerepenkénti felolvastatása a feladat, hanem az információt a nyelvtanulónak magának kell megfogalmaznia, átadnia másik társának. Azáltal, hogy a feladat kiszámíthatatlan és véletlenszerű, a feladat teljesítése a nyelvtanulótól valódi kreatív feldolgozást igényel. Ezek a szituatív szerepjátékok kiválóan alkalmasak arra, hogy a beszédfunkciók és szándékok, frazeológiai kifejezések, beszélt nyelvi fordulatok gyakorlása mellett aktivizálják a témával kapcsolatos szókincset, és a nyelvtan gyakorlása is új keretek

között jelenik meg.<sup>65</sup>

A tanítás-tanulás célja egy olyan adaptálható nyelvtudás elsajátítása, amelyben a problémamegoldó feladatok során a nyelvtanulók kognitív stratégiákat gyakorolnak, az együttműködésen alapuló kommunikatív tevékenységek közben pedig aktivizálják a szociális, az érzelmi stratégiák használatát.

A feladatközpontú nyelvtanításban a feladatok (nem nyelvgyakorlatok) megoldása interakciós tevékenységformákban, kognitív műveletek végzése által valósul meg. A nyelvi inputok a tanár által átgondolt feladatok, amelyben a feladat megoldása során szükség van arra, hogy a nyelvtanuló bizonyos kognitív műveletek (érvelés, információ átalakítás, véleménycsere, véleménykifejtés) segítségével közösen oldja meg a feladatot, és közben a kommunikáció segítségével fejlődjön a nyelvhasználat.

Wilkins (1996) a feladatközpontú nyelvtanítás folyamatát a feladatszekvenciák között alkalmazott osztálytermi tevékenységek szempontjából három szakaszra osztja: a feladat előtti tartalmi előkészítő szakasz, itt kerül sor a nyelvtani és kulturális tudás, a kifejezési formák megismerésére. A feladat végrehajtása, a diákok csoportokra bontásával lépésről lépésre haladnak a feladat megoldásában, a csoport minden egyes tagja beszámolókkal készül. Majd a feladat utáni értékelő-analizáló utolsó szakaszban kerül sor a diákok és a tanár közös összegző és értékelő munkájára, amelyben a tudatosítás, az értékelés és összehasonlítás módszere dominál.

A feladatközpontú nyelvtanítás szintén alkalmaz információhiányra épülő feladatokat, de ennél lényegesebb a vélemények kifejtésén és cseréjén alapuló társalgás és szerepjátékok technikája. Ezek a technikák kiválóan alkalmasak a beszédfejlesztés javítására, a kommunikációs stratégiák gyakorlására, a nyelvtudás performancia jellegének fejlesztésére.

A feladatközpontú és a kommunikatív nyelvoktatást sok bíráló érte a miatt, hogy a nyelvi formák hangsúlyozása helyett a nyelvi tartalomra összpontosít. A kínai nyelv tanítása kapcsán a stratégiák alkalmazása szempontjából mind a kommunikatív, mind a feladatközpontú módszer alkalmazásának jelentősége van. A kommunikatív módszer

---

<sup>65</sup> A kommunikatív nyelvoktatás fogalmi alapjai Wilkins (Wilkins, 1976) művében a Notional Syllabuses-ban fogalmazódnak meg elsőként, a nyelvtanításban a beszédfunkciók szükségességének tanítása marad meg. (Bárdos, 2005: 146 – 147).

esetében, a társalgásban és a szerepjátszás során alkalmazott stratégiák segítik a beszédszándékok és a társalgási rutinok nyelvi produktumának megszületését. A feladatközpontú nyelvtanításban a feladat megoldása interaktív környezetben olyan tevékenységi formák által valósul meg, amelyek a szociális stratégiák alkalmazását fejlesztik, az aktív nyelvhasználat közben pedig az értelmes gyakorlás, a kognitív stratégiák működését aktivizálják. Az osztálytermi kommunikatív tevékenységi formákban aktivizálódnak a nyelvtanulási stratégiák, s ez közelebb viszi a diákokat a nyelvhasználatához kulturális közeg nélkül is.

### **7.3.3. Kommunikatív nyelvtanítás alkalmazása a kínai nyelv tanításában**

A kínai nyelvtanítás jelenkori elmélete igyekszik a kommunikációt nyelvtanítási célként megfogalmazni, s ennek érdekében a nyelvi kommunikációs készségek gyakoroltatását jelöli meg központi nyelvoktatási célként.

A kínai nyelvoktatás hamar felismerte a kommunikatív nyelvtanításban rejlő elméleti újításokat, de még mindig görcsösen ragaszkodik a nyelvtani tudás, a nyelvtani formák, a nyelvi alakzatok, a mondatminták hagyományos drillezéses módszeréhez. Az unalomig ismételt gyakorlatok, a hangos felolvasás még mindig a fordító-grammatizáló, nyelvi tudatosító gyakorlatok túlzott használatát mutatja. Az osztálytermi foglalkozások során a mondat szint felett alkalmazott nyelvtanítási módszerek, mint például a kommunikatív nyelvtanítás gyakorlatának alkalmazása kívánatos lenne a célnyelvi környezetben zajló kínai nyelvoktatás számára, de a módszer még mindig nem nyert gyakorlati érvényességet az osztályteremben, mert a nyelvtanárok sokszor úgy vélik, hogy a kínai nyelvi környezet helyettesíti az osztálytermi kommunikatív feladatok alkalmazását, illetve kommunikatív alapot biztosít a kínai nyelv elsajátításának gyakorlására.

A magyar nyelvtanulókkal folytatott vizsgálat egyértelműen kimutatta, hogy a formacentrikus gyakorlás túlzott alkalmazása háttérbe szorítja az értelmes gyakorlás stratégiáinak használatát. A beszédproduktum megszületéséhez valóban elengedhetetlen az, hogy a nyelvtanuló képes legyen helyesen megformált mondatokat alkotni, de a bemagolt mondatformák nem tudják mindig biztosítani a nyelvtanuló számára a beszédaktus



performanciájára való képességét.

Az osztálytermi tevékenységek során a kommunikatív cselekvéses feladatok alkalmazása a tanmenetet igényessé, az órát változatossá, tartalmassá és hangulatossá teszi. Az olyan beszédfejlesztő gyakorlatok, mint a kérdés-felelet, a dialógusok feldolgozása, a szerepjátékok, a drámák, az önismereti és csoportos beszélgetések, a nyelvi és kitalálós játékok, a viták, a diskussziók, a projektek, a monológok alkalmazása (Bárdos, 2000:171–178), vagy a képek segítségével történő elbeszélések elmondása fejlesztik a nyelvtanuló szövegalkotói képességét, szókincsét, fantáziáját és önálló előadói képességét.

### **7.3.3.1. A kommunikatív nyelvtanítás két példán keresztül**

A továbbiakban két olyan gyakorlatot mutatok be, amelyet sikeresen kipróbáltam és alkalmaztam a kínai nyelvtanítás mindennapi gyakorlatában.

#### **Első feladat:**

Célok: szoba részeinek, berendezésének leírása, helyhatározós szerkezet gyakorlása.

Szint: alacsony szintű nyelvtanulói csoport.

Csoportok: a nyelvtanulói csoport párokra bontása.

Szemléltetőeszköz: kép, minden csoportból (a három csoport ugyanazt a képet kapja) az egyik nyelvtanuló kap egy képet (szobabelső).

A csoportból annak a nyelvtanulónak, akinél nincs kép az a feladata, hogy kérdéseket tegyen fel a szoba berendezését illetően, és a kapott válasz alapján rajzolja le a szoba belsejét. A nyelvtanulók kérdés-felelet formájában kérdegetnek egymástól. Miután mind a három pár befejezte a szoba alaprajzának lerajzolását, a táblánál az egyik csoportból az egyik nyelvtanuló lerajzolja az ő általa lerajzolt szobaalaprakzot és szobabelsőt. A többiek a táblára felrajzolt szobabelsőt összehasonlítják a saját rajzukkal, majd kérdés-felelet formájában kerül sor az ellenőrzésre.



[www.nipic.com](http://www.nipic.com)

Stratégiák: szociális stratégiák, kognitív stratégiák.

**Második feladat:**

Célok: emberi arcok (ruházkodás, öltözködés) leírása.

Szint: középszintű nyelvtudással rendelkező nyelvtanulói csoport.

Csoportok: csoportbontás nélkül, párosával, de 3-4 fő együtt is gyakorolhatja.

Szemléltetőeszköz: képek. A csoportok tagjai egy sorozat arcképet kapnak. A csoportból egy nyelvtanulónak eggyel kevesebb arckép jut.

A feladat az információhiány és információcsere alkalmazásával kideríteni, hogy melyik a hiányzó arckép.



Forrás: [www.nipic.com](http://www.nipic.com)

Stratégiák: szociális, kognitív

### 7.3.3.2. Kommunikatív nyelvtanítás a kínai kultúra tanításában

A mai sikeres nyelvtanulásnak egyik dimenziója a célnyelvi kultúra iránti empátia (Bárdos, 2000:236) kialakítása. A kultúra tartalmának megjelenése az osztálytermi tanítás gyakorlatában nemcsak a kommunikációs kifejezések gyakorlását, hanem a kultúra társadalmi tartalmának valódi tudását foglalja magában. A kínai nyelv esetében a kommunikatív módszerek használata nemcsak a nyelvi jellegű tanulási készségek fejlesztésére alkalmas, hanem az eltérő kulturális különbségekből fakadóan, a kínai kultúra megismerésének tanításában is kiválóan alkalmazható.

A továbbiakban egy olyan feladatot ismertetek, amely projektmunka keretében alkalmas a feladatközpontú és a kommunikatív nyelvtanítási módszerek együttes bevonásával, a kínai kultúra megismerésére (A feladat teljes leírása a Melléklet: M7.1.).

A feladat három szakaszból áll. Az első szakasz a nyelvtanulók az interneten keresztül gyűjtenek információkat a kínai ételekről. Az összegyűjtött információ ellenőrzése kérdőíves

kikérdezés formájában zajlik. A második szakasz a nyelvtani ismeretek elsajátításának szakasza. A harmadik, a megadott instrukciók alapján csoportokban keresik fel a kínai éttermeket, ahol interjút készítenek a szakáccsal, a vezetővel, a vendégekkel. A negyedik szakasz a fényképekkel, interjúkkal visszatérnek a csoportok, majd csoportos kiselőadások formájában adják elő az elvégzett munka eredményét.

### 7.3.3.3. A memorizációs stratégia fejlesztésének lehetőségei

A memorizációs stratégiák tudatosítása a nyelvtanítás kapcsán, két területen is használható. Az egyik, a másik nyelvtanulóra, az osztálytársakra való odafigyeléssel. *„Azt figyeltem meg, hogy egy hatékony óra után mennyivel több információval tértem haza. Olyan órai módszerekre gondolok, hogy power point, kiselőadás, színjátszás. A párbeszéd nemcsak azt jelenti, hogy két ember összefordul, ketten elbeszélgetnek arról, hogy például, mit ettek ebédre. Hanem azt, hogy meghallgatunk tényleg mindenkit. Egyszer a tanár eljátszotta azt, hogy ketten beszélünk egy témáról, de utána nem azt kérdezte, hogy mit beszéltek, hanem azt, hogy mit mondott a melletted ülő, nem azt kérdezte, hogy mi a véleményed, mert akkor blöfföltem volna valamit, mintha azt beszéltek volna meg, hanem azt, hogy mit mondott a másik. Innentől kezdve nemcsak a magaméra figyeltem, hanem figyeltem arra is, hogy mit mondott a másik. A tanár ügyesen csinálta, mert sose tudtam, mikor kérdezi azt, hogy mit mondott a melletted ülő. Ez csak egy mini trükk volt, de hasznos, olyan apróság, amely változatossá tette az órát.”* (Kozjek-Gulyás Anett: Interjúrészlet, 2012.06.12.)

A másik, szintén a szociális stratégiák bekapcsolásával olyan memorizációt fejlesztő stratégiai gyakorlatok alkalmazása, amely a szavak, a szókincs fejlesztésére alkalmas:

*„egyszerű talk-showat néztünk, ami kb. egy órás volt, a tanár 10 percenként megállította, az addig hallottakat összefoglaltuk, a tanár mindenkit végigkérdezett arról, hogy ki mire emlékszik, így végig figyelni kellett, mert nem tudad, mikor kerül rád a sor, de közben mindenkire figyelni kellett.”* (Interjúrészlet: Kozjek-Gulyás Anett, 2012.július 2.)

Feladat: A feladat alapfokú és középfokú nyelvtanulói csoportban egyaránt alkalmazható, attól függően, hogy milyen nehézségű történetet választunk, milyen szókincset akarunk gyakoroltatni. A feladat a Szeretlek, Magyarország tévés műsor ötletének felhasználásával

született. A feladatot csoportbontásban alkalmaztam, két csoport külön-külön önálló történetet kap, a csoporttagok négy-öt főből állnak. A történetet egy ember meséli, a többiek nem hallják. Miután a nyelvtanuló a történetet hallotta, azt elmeséli a következő csoporttagoknak. A történetmesélésben az a nyertes, aki az adott szövegben a legtöbb szóra emlékszik (a történetmesélés előtt a tanár határozza meg azokat a szavakat, amelyekre a szókincs elsajátítása kapcsán kíváncsi). A történet hossza szerint tíz vagy annál több szót jelöltem be, amelynek helyes visszaidézéséért lehet pontot kapni. Az egyik történet:

一年前，我来中国留学。这是我第一次出国，也是我第一次坐飞机，心情很紧张，但是我想别人都可以坐飞机，我也一定没问题。我出发那天早早来到了机场。机场真大呀，我先办好了登记手续，就在机场里随便走走。我去餐厅吃了饭，还在商店买了东西，然后就在 12 号登机口等飞机。可是等了半个小时，也不见飞机来。奇怪！我问服务员小姐，她告诉我航班是正点起飞。再一看机票，才发现登机口是 21，而不是 12，我记错了。我急忙赶到 21 登机口，发现全飞机的人都在等我，真不好意思。就这样我们的飞机因为我晚点了。(李晓琪：博雅汉语初级起步篇 Boya Tankönyv II.7.oldal)

A másik történet:

我小的时候，全家六口人住在两间平房里，没有暖气，也没有厨房和卫生间，上厕所要到街上的公共厕所。夏天还好一点儿，冬天就难过了，非常冷。所以，我从小就想搬到楼房住。大学毕业后我留在北京工作，可是我工作的公司没有宿舍，我只好到外面租房。我先在公司附近找了一套公寓，房子不大，但是房租很高，而且和别人一起住，不太方便。两年后，我终于贷款买了一套小公寓，虽然房子不太大，但是有厨房和卫生间，我非常满意。(李晓琪：博雅汉语初级起步篇 Boya Tankönyv II. 14. oldal)

Cél: minél több szó maradjon meg és idéződjön fel.

Stratégia: memorizációs, szociális, kognitív stratégia

#### 7.4. A kínai nyelv nyelvvizsgái

Magyarországon a kínaiul tanulók kétfajta kínai nyelvvizsgát tehetnek. A Konfuciusz

Intézet szervezésében egynyelvű HSK (HSK: Hanyu Shuiping Kaoshi, kínai nyelvi szintfelmérő vizsga) kínai vizsgát, valamint az ELTE Idegen nyelvi Továbbképző Központban kétnyelvű kínai alap-, közép- és felsőfokú nyelvvizsgát. A középiskolás hallgatóknak 2010-től van lehetőségük középszintű nyelvi érettségi vizsgát tenni kínai nyelvből.

A kétnyelvű nyelvvizsgák követelményeit a Közös Európai Referenciakeret (KER)<sup>66</sup> szabályozza. A Közös Európai Referenciakeret valamennyi nyelv esetében egységes követelményeket ír elő, mind az írásbeli, mind a szóbeli részt illetően. A kínai nyelv kétnyelvű vizsgáinál ezek a követelmények a meghatározóak, tehát a kínai nyelvvizsgáztatásnak ekvivalensnek kell lennie más vizsganyelvek követelményeivel.

Az idegen nyelvi vizsga akkor felel meg a standardizáció követelményének, ha ugyanarra a nyelvtudásra bármelyik nyelvvizsgán a diákok közel hasonló eredményeket érnek el. (Csapó, 1996). Azt, hogy a kínai nyelvtudást mennyire lehet megfeleltetni az Európai Referenciakeret követelményeinek, számos problémát vet fel. Egyrészt azt, hogy a kínai a nagy nyelvekétől eltérő speciális nyelvi-nyelvtani szerkezettel rendelkezik (például: ragozás hiánya), az írásbeli feladatok feladattípusainak megszerkesztésekor problémát jelent. A kétnyelvű nyelvvizsgák anyagának szókincse a kulturális különbségekből adódóan megfeleltetési gondokat okoz. Harmadik probléma, a nyelvtankönyvek szerkesztésének gyakorlatából adódik, amelyek elsősorban az egynyelvű nyelvvizsgák követelményei szerint vannak szerkesztve, s nem a kétnyelvű nyelvvizsgáztatás követelményeit tartják szem előtt. Utolsóként pedig az osztálytermi nyelvoktatás során alkalmazott nyelvtanítási módszerek hiányosságából fakad.

#### **7.4.1. Az Európai Referenciakeret**

A Közös Európai Referenciakeret a nyelvtudást kommunikatív nyelvi kompetenciaként írja le. A kommunikatív kompetencia fogalma igen sokrétű, sok együttes készség egyszeri

---

<sup>66</sup> Az Európa Tanács által 1989 és 1996 között dolgozta ki azt az Európa-szerte érvényes és egységes követelményrendszert, amelyet minden nyelv esetében alkalmazni kell. Magyarországon 2008-tól érvényes ez a nyelvi szint szerinti skálázás.

használatát tételezi fel egy idegen nyelv használatában. A kommunikatív kompetencia birtokában a nyelvtanuló képes bizonyos szituációs helyzetekben interakción keresztül önmagát kifejezni. A kommunikatív kompetencia követelményszintjei a kompetencia három komponensét mérik, a nyelvi, a szociolingvisztikai és a pragmatikai kompetenciát.<sup>67</sup> A Referenciakeret minden egyes összetevőben definiálja azokat a szintenkénti követelményeket, amelyet egy nyelvtanulónak az adott szinten el kell érnie.

A kommunikatív kompetencia mellett a szövegalkotói, a kulturális és a stratégiai kompetencia is szerepet kap a követelmények ismertetésekor.

A Referenciakeret két jelentős szempontot emelt be a nyelvvizsgáztatás gyakorlatába, a témakörök és a beszédfunkciók szempontjainak bevonását. Az idegen nyelv érettségi vizsgájának követelménye (100/1997-es Kormányrendelet) konkrétan meghatározza azt a kilenc témakört (személyes vonatkozások, család, ember és társadalom, környezetünk, iskola, a munka világa, életmód, szabadidő – művelődés – szórakozás, utazás – turizmus, tudomány és technika), amely a nyelvvizsgaanyagok írásbeli és szóbeli feladatainak tartalmát kijelöli.

A beszédfunkciók kategorizálása esetében a kommunikatív készségek (beszédértés, beszédalképeség, szövegértés, írásképeség, egyéb készségek (stratégiák) és a nyelvi kompetenciák területén fogalmaz meg követelményeket.

#### **7.4.2. A kínai nyelv szóbeli tesztelhetőségének néhány problémája**

A nyelvi készségek mérése a kínai nyelv esetében nem problémamentes. A kommunikatív készségek értékelésekor a nyelvvizsgáztató általában öt dimenzióban méri a nyelvtanuló felkészültségét: a nyelvhelyesség, a kiejtés pontossága, a folyamatosság, a szókinész mennyisége – gazdagsága, a mondanivaló koherenciája. Bár Boldt & Oltman elégségesnek tartja csupán három dimenzióban mérni a nyelvtanuló kommunikatív készségének szintjét (kiejtés, nyelvhelyesség, folyamatosság).

Az összefüggő beszéd a nyelvtanuló teljesítőképességének egy olyan mércéje, amelyben a nyelvi tudás és a nyelvhasználati készség magas szintű kifejezőmóddal párosul, s a

---

<sup>67</sup> A követelményrendszer először 2001-ben jelent meg, majd 2002-ben fordították le magyarra.

kommunikatív stratégiák használata önbizalmat és magabiztosságot sugall.

Ez pedig inkább arra reflektál, hogy egy szóbeli performance értékelésénél sokkal inkább a folyamatosságra, mintsem a pontosságára figyeljünk. Az idegen nyelvi kompetenciát a grammatikai tudás mellett a kommunikációs készségek is meghatározzák (Widdowson, 1996). A kompetencia és a performance nem azonos, attól még lehet kompetenciám, hogy nincs performanciám. A nyelvtanítás egyik megoldandó problémája az, hogy hogyan lehet a forma és a kifejezés között megteremteni azt az egyensúlyt, amely egyszerre képes fejleszteni a kommunikációs és a grammatikai készségeket.

Ahhoz, hogy a diákok kellő kompetenciával rendelkezzenek a nyelvvizsgára való felkészülést illetően, a követelményrendszernek az európai referenciakeret követelményeihez kell igazodnia. Ehhez a nyelvtanításban egyesíteni kell a kommunikatív és a feladatközpontú nyelvoktatást a kultúra megismertetésének harmadik szempontjával, mert csak így feleltethető meg a korszerű kínai nyelvoktatás tartalma a modern kori társadalmi elvárásoknak.

## **7.5. A szókincs problematikája**

A kommunikatív nyelvtanítás elmélete elsődlegesen a kommunikációra, a kommunikációs kategóriák diskurzusban való használatára fókuszál. A szókincs a kommunikatív nyelvtanítás egyik mostoha területe, mert kevésbé összpontosít arra, hogy hogyan lehet a szókinccset megjeleníteni a kommunikatív jelentést helyzetbe hozásakor.

Amennyiben elfogadjuk a kommunikatív és a feladatközpontú nyelvtanítás alapelveit, akkor azzal is tisztában kell lennünk, hogy a nyelvtanulónak a mindennapi élet kifejezéseire szükséges adekvát, életszerű és gyakorlatias nyelvtudással és az ehhez szükséges szókinccsel kell rendelkeznie.

A szókincs nemcsak az írott kommunikációban játszik fontos szerepet, hanem a szóbeli kommunikációban is. A szókincs elsajátításának sikeressége a nyelvi készségek valamennyi részterületével – hallásértés, szövegolvasás, beszélt nyelv – összefüggésben van. A szóban elsajátított szókincs befolyásolja az írásbeli szókincs használatát, a szóbeli készségek javulása hat az írásbeli szókincs javulására.



A kínai nyelv kétnyelvű nyelvvizsgálóinak értékelésekor problémát jelent az, hogy a nyelvtudás egyes szintjein milyen követelmény támasztható a nyelvtanulók elé a szókincs mennyiségét és mélységét illetően. A kétnyelvű vizsgák egyszerű témáinak kép alapján történő leírása, a nyelvi szituációk eljátszása csak úgy lehetséges, ha a nyelvtanuló rendelkezik az egyes témaköröknek megfelelő szókincs tudásával.

A Nemzeti Alaptanterv a második idegen nyelv tanulása esetében a 12. évfolyam végére az A2–B1 szint elérését határozza meg. Egy kínai nyelvtanuló számára, melyek azok a leggyakrabban használatos szavak, amellyel az európai referenciakeret A1-es és A2-es szintje elérhető. Az európai referenciakeret követelményeivel ekvivalens szókincs kiválasztása a kínai nyelv esetében több problémát vet fel. Amennyiben a szavak gyakoriságuk alapján kerülnek be a tanmenetbe, akkor az felvet egy másik problémát, nevezetesen azt, hogy azok a szavak, amelyek az európai kultúrkörben a nyelvvizsgák szókincsanyagát tartalmazzák, a kínai kultúrkörben vagy egyáltalán nem használatosak vagy egy átlag kínai anyanyelvi beszélő ritkán vagy egyáltalán nem használja a mindennapi életben. Például: sátor, sító, síkabát stb.

Milyen módszer alapján lehet az egyes nyelvtanulási szintekhez igazítani a szókincsot?

A képleírás módszerének segítségével hogyan feleltethető meg a szóbeli nyelvvizsga témaköreinek szókincsa a nyelvtanulási szinteknek? Mi az a szókincs, amely az egyes nyelvtanulási szakaszokban elsajátítható és számon kérhető a kétnyelvű nyelvvizsgák alkalmával?

A fiatal nyelvtanulók esetében három témakörben, míg felnőtt nyelvtanulóknál egy témakörben állítottam össze azt a szókincslistát, amely a kétnyelvű vizsgák fentebbi témaköreiben az adott nyelvvizsgaszinten problémamentesen számon kérhető (a fiatal nyelvtanulókkal és a felnőtt nyelvtanulókkal külön-külön végeztem kísérletet a képleírás módszerével. A nyelvtanulókat az adott témakörben kiválasztott kép leírására kértem, majd az elhangzott szavakat gyakoriságuk szerint összesítettem):

Az iskola esetében az alábbi szavak: 学校、教学、教师、教室、办公室、同学、校长、电脑室、上课、课程表、做作业、交换、纸条、考试、合上书、举手、提问、回答、做练习、写字、读课文、数学、历史、外语、美术课、地理、物理、语文、生物、音

乐、休息

A sport témakörében az alábbi szavak: 运动、体育、体育课、体育馆、运动场、游泳池、游泳衣、比赛、锻炼、教练、踢足球、篮球、网球、羽毛球、滑雪、滑冰、骑马、乒乓球、太极拳、比赛、队员

A technika, szabadidő, számítógép használat témakörében az alábbi szavak: 电脑、下载、耳机、网页、网站、查资料、浏览网页、发邮件、笔记本

A felnőtt nyelvtanulók esetében a szabadidő témakörén belül a kempingezés témája:

有蓬卡车、野营车、野营地、野营、帐篷、帆布背包、睡袋、折叠床、手电筒、环形轻便煤气灶、晒衣绳、衣架、吊床

Középszintre érve a kommunikatív készségek fejlődéséhez és a nyelvi igényesség miatt szükség van az azonos jelentésű szavak jelentésárnyalatainak megtanulására, a beszédfunkciókhoz igazodó beszédfordulatok, kifejezések, idiomatikus kifejezések, szólások kulturális háttértudásának elsajátítására.

A kínai nyelvtanítás megújulása érdekében már alapszinten érdemes a szóbeli kompetencia fejlesztését nemcsak formacentrikus gyakorlatok segítségével elsajátíttatni, hanem olyan szituációs, kommunikatív feladatokat alkalmazni, amelyek a gyakorlatias nyelvhasználatot a témakörökhöz igazodó, hasznos szavakkal segítik elő.

A szókincs mennyiségének és mélységének kérdése nemcsak a nyelvtanítás, a nyelvvizsgáztatás központi problémája, hanem a kínai nyelvtantankönyvek szerkesztésének kérdését is érinti.

## 7.6. Kínai nyelvkönyvek

A tankönyvekben általában tükröződik a tankönyvíróknak a nyelvtanítás módszeréről vallott elképzelése. A tankönyvekkel szemben támasztható igények sokfélék lehetnek.

A jól megszerkesztett nyelvkönyv több szempontot igyekszik harmonikusan egyesíteni. A nyelvi tartalom a négy készség szintjén arányosan jelenik meg az azok fejlesztéséhez kiválasztott feladattípusokon keresztül, az egyes nyelvtanítási szintek bontásában.<sup>68</sup> A

---

<sup>68</sup> Egy átlagos indoeurópai nyelv középfokú elsajátításához 750-800 órás kurzusra van szükség, ami heti 4 órás nyelvtanításra lebontva 3,9–4,1 évet jelent (Bárdos, 2000: 214), a kínai nyelv esetében ez heti 8 vagy ennél

feladattípusok megtervezése nemcsak a kétnyelvű érettségi vizsgák esetében fontos, hanem a tankönyvek szerkesztésében is. A drillszerű, kiegészítéses feladatok alkalmazása mellett hasznosnak bizonyulnak az értelmes feladatok irányába elmozduló, a reprodukív készségekre, a kognitív műveletek gyakorlására, a problémamegoldó készség előtérbe helyezésére koncentráló feladatok, illetve olyan szituációs, kommunikatív feladatok, amelyekben az egyes beszédshándékok aktivizálják a nyelvtanulók stratégiahasználatát.

Amennyiben egy tankönyvnek az a célja, hogy felkészítse a nyelvtanulót az érettségi követelményének teljesítésére, úgy érdemes a tankönyvek szerkesztésénél azt a szempontot is figyelembe venni, hogy az érettségi követelményeihez igazodó feladattípusok alkalmazásával gyakoroltatni lehessen, bár az érettségi követelményeinek a kínai nyelv esetében eleget tenni sokszor problémát jelent.

A tankönyvek szókincsválogatását több szempont határozza meg. A szókincs összeállításánál a szavak hasznossága szerint kiválasztott szempontrendszer mellett érvényesülni kell az egyes nyelvi szintekhez igazított mennyiségi kritériumnak. Megfelelő arányt kell képviselnie azoknak a szavaknak, amelyek a kínai kultúra bemutatását célozzák meg, és azoknak a szavaknak, amelyek a mindennapi, hasznos nyelvtudás szókincsének elsajátítását segítik elő. A szókincs megújulása a szavak kulturális kontextus függőségével erős összefüggést mutat, amelyet a nyelvtanuló az európai kultúrkörben nap, mint nap használ.

Mindezeken túl az életkori sajátosságoknak megfelelő autentikus szövegekbe helyezett olvasmányok, feladatok növelik a nyelvi kifejezések információs közvetítő értékét. A tankönyvíróknak mindenképp érdemes tisztában lenniük azzal, hogy a nyelvtanulók milyen tankönyvhasználati szokásokkal rendelkeznek. Az interjúrészesletek is azt a nyelvtanulói igényt támasztották alá, hogy olyan tankönyvekre van szükség a közeljövőben, amelyek a gyakorlati nyelvhasználatot célba vevő szókincs tanulását segítik.

A közoktatásban használatos kínai nyelvkönyvek szerkesztésében érvényesülő egységes szempontrendszer megfelelő szakmai színvonalat tud garantálni.

## Összegzés

A disszertáció első fejezete ismerteti a kínai nyelvtanítás történetét, a nyelvelsajátítási elméletek fejlődésének útját, megfogalmazza azokat a problémákat, amelyekkel napjaink kínai nyelvtanításának szembe kell néznie.

A második fejezetben a nyelvtanulási stratégiák, a kommunikációs stratégiák definícióit, osztályozását foglalom össze, sorba veszem a stratégiák választását befolyásoló állandó és változó tényezőket, ismertetem a nyelvtanulási és kommunikációs stratégiák vizsgálatának kutatási eredményeit.

A harmadik fejezetben azokat a kutatási eredményeket ismertetem, amelyek a kínai nyelv nyelvtanulási, szóbeli nyelvtanulási és kommunikációs stratégiáival foglalkoztak.

A negyedik, ötödik, hatodik fejezetben a magyar anyanyelvű nyelvtanulók kínai nyelvtanulási stratégiáinak használatát vizsgálom saját, kérdőíves adatfelmerésem alkalmazásával.

A negyedik fejezetben a magyar anyanyelvű kínai nyelvtanulók nyelvtanulási stratégiáinak empirikus vizsgálatát ismertetem. Az egyes háttérváltozóknak a stratégiák használatával való kapcsolata feltárta a magyar nyelvtanulók kínai nyelvtanulási sajátosságait. Rámutatott olyan összefüggésekre, mint a memorizációs stratégiák kevésbé gyakori használata. Ennek ellenére ezeket a stratégiákat a jó nyelvtanulók csoportja használja, illetve azok, akik egynél kevesebb vagy több mint négy éve tanulják a kínai nyelvet. A kognitív stratégiák használata és a memorizációs stratégiák együttes használata összességében tudja javítani a kínai nyelv tanulásának sikerességét.

Az ötödik fejezetben a magyar anyanyelvű kínai nyelvtanulók szóbeli nyelvtanulási stratégiáit elemzem. A hagyományos szóbeli stratégiák használatának gyakorisága nem azt jelenti, hogy a magyar nyelvtanulók sikertelenek kínai nyelvtanulásukban, hanem arra az összefüggésre mutat rá, hogy a formacentrikus hagyományos és a folyamatosságra törekvés nem hagyományos stratégiájának állandó használata olyan állandó stratégiák a magyar nyelvtanulók kínai nyelvtanulásában, amelyek nemzetspecifikus jellemzőknek is tekinthetők.

A hatodik fejezetben a kínai nyelvtanulásban fontos szerepet játszó nyelvtanulói stílusok

és stratégiák összefüggéseit mutatom be. A nyelvtanulói stílusok közül az impulzív fiatal nyelvtanulók azok, akik kínai nyelvtanulásuk során sikeresek, ez pedig az olyan stratégiák gyakori használatának köszönhető, mint a szociális ( $r=0,202$ ) ( $p=0,027$ ), az érzelmi ( $r=0,260$ ) ( $p=0,006$ ), a metakognitív ( $r=0,192$ ) ( $p=0,033$ ), a memorizációs ( $r=0,247$ ) ( $p=0,009$ ) a kognitív stratégia ( $r=0,180$ ) ( $p=0,043$ ), az értelmes gyakorlás ( $r=0,243$ ) ( $p=0,010$ ) és a pontosságra törekvés stratégiáinak ( $r=0,185$ ) ( $p=0,039$ ) használata. Tehát az impulzivitás nem zárja ki a kínai nyelvtanulás sikerességét, sőt a nagyon jó nyelvtanulók azok, akik az impulzív nyelvtanulói stílus használatával sikereket érnek el a kínai nyelvtanulásban.

A disszertáció hetedik fejezetében a magyar nyelvtanulók kínai nyelvtanulási stratégiáinak és a nyelvtanulási stílusának ismerete birtokában áttekintem azokat a problémákat, amely hiányosságok kiküszöbölésével javítható a magyar nyelvtanulók kínai nyelvtanulási eredményessége.

A disszertáció eredményeire építve érdemes lenne egy nemzetközi survey keretében felmérni nemcsak a magyar nyelvtanulók kínai nyelvtanulási stratégiáit, hanem más európai országok nemzeteinek kínai nyelvtanulóival is összevetni a nyelvtanulási stratégiákat. Ez az összehasonlító vizsgálat nemcsak átfogó képet adhatna a kínai nyelvoktatás európai helyzetéről, hanem a különböző stratégiák elméleti definiálása mellett, továbbá a személyiségjegyekkel a lehető legjobban kongruáló stratégiaválasztásra is tehetne ajánlásokat.

Magyarországon egy nagymintás kutatás egyedülálló módon kiterjeszthetné a közoktatás teljes vertikumára, így a közép-, és felsőoktatás mellett az általános iskolásokra is a megfelelő, leghatékonyabb kínai nyelvtanítási stratégiákat és annak alkalmazásait. A fiatal nyelvtanulók stratégiahasználatának bevonása pontosíthatja és kiterjesztheti az aszkriptív háttér (életkor és nem) hatásának pontos megismerését.

Annak érdekében, hogy sikeressé tegyük a nyelvtanulót a kínai nyelv tanulásában a stratégiák használatának tudatosításával, osztálytermi keretek között fejleszthető a négy nyelvi készség, és legyőzhető, illetve csökkenthető a nyelvtanulók közötti kínai nyelvtanulásbeli különbség. A kínai nyelvtanulás memorizációs és kognitív stratégiáinak használatával könnyebbé és eredményesebbé tehető a kínai nyelvtanulás, és ezzel csökkenhetne a kínai nyelvtanulásban tapasztalható nagymértékű lemorzsolódás.

A vizsgálatok eredményei alapján szükségesnek tartom azt, hogy a kínai nyelvtanítás módszerében szemléletváltás következzen be. Időszerű feladat, hogy a mindennapi nyelvtanítás és gyakorlata megújuljon. A kontextusos nyelvhasználat fejleszti a szóbeli stratégiák tudatos használatát, és segítheti a kínai nyelv közös európai referenciakeret követelményeinek érvényesülését. Nyelvtanulói igény azoknak a szóbeli készségeknek a fejlesztése, amelyek nemcsak a kínai „konyhanyelvet” tanítják, hanem ennél magasabb nyelvi szintre juttatják el beszédben a nyelvtanulót. A feladatorientált nyelvtanítási módszer összekapcsolása a kommunikatív nyelvoktatás osztálytermi tanításának gyakorlatával pótolhatja a stratégiák nem megfelelő választásából eredő nyelvtanulói teljesítmények mögött húzódó különbségeket és a nyelvtanítási hiányosságokat.

Célnyelvi környezet hiányában az osztálytermi kínai nyelvtanítás, mesterségesen kialakított konfrontatív nyelvi szituációk segítségével képes a nyelvtanulót fogékonnyá és nyitottá tenni arra, hogy leküzdje a nyelv kulturális különbségeiből adódó problémákat.

A nyelvtanár ötletességén, azon, hogy az egyszerű gyakorlatokat hajlandó-e beépíteni a napi nyelvtanítási gyakorlatába nagyon sok múlik.

A kínai nyelvkönyvek hagyományos feladattípusai helyett a feladatorientált és kommunikatív nyelvoktatás feladattípusainak alkalmazása segíti egy tanulócentrikus és eredményes modern kínai nyelvoktatás megteremtését.

## IRODALOMJEGYZÉK

- ABRAHAM, R. G. (1985): „Field independence-dependence and the teaching of grammar”, *TESOL Quarterly*, 20(4) 689-702.
- ANDERSON, J. R. (1983): *The architecture of cognition*, Cambridge: Mass. Harvard University Press
- ANDERSON, N. J. (2005): „L2 Learning Strategies” In: Hinkel, E.: *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 757-772.
- ANUGKAKUL, G. (2011): „A Comparative Study in Language Learning Strategies of Chinese and Thai Students: A Case Study of Suan Sunandha Rajabhat University”, *European Journal of Social Sciences*, 19(2) 163-174.
- BACHMAN, L F. – COHEN, A. D. (2002): *Interfaces Between Second Language Acquisition and Language Testing Research*, (Cambridge, U.K., New York, NY: Cambridge University Press, 1998.) Beijing Shi: Wai yu jiao xue yu yan jiu chu ban she, 2002.
- BACHMAN, L. F. (1997): *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford: Oxford University Press
- BAJZÁT, T. (2006): „Angolszász kulturális reáliák tanítása és motivációs jelentősége. Egy vizsgálat eredményei”, *THL2*, 2(1-2) 160-165.
- BAJZÁT, T. (2006): „Szókincs elsajátítási stratégiák - egy vizsgálat eredményei”, In: Kukorelli K. (ed.): *VIII. Dunaújvárosi Alkalmazott Nyelvészeti, Nyelvvizsgáztatási és Medicinális Lingvisztikai Konferencia*, Dunaújváros: Dunaújvárosi Főiskola Nyelvi Intézet, 45-52.
- BAKKER, S. (2011): *Personality styles and language learning strategies of Chinese and Dutch learners*, MA in Applied Linguistics, Faculty of Liberal Arts, University of Groningen (S1528963) Disszertáció
- BAKK-MIKLÓSI, K. (2008): „A kétnyelvűség és a második nyelv tanulásának rövid történeti áttekintése, a legfontosabb elméleti irányzatokból származó nemzetközi adatok ismertetése”, *Magiszter*, 5(2) 35-54.

- BANÓ, I. (1970): „A kontrasztivitás elve és annak gyakorlati felhasználása az idegen nyelvek oktatásában”, *Idegen Nyelvek Tanítása*, 1970. 3. 65-76.
- BÁRDOS, J. (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*, Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- BÁRDOS, J. (2004): *Nyelvpedagógiai kalandozások*, (Iskolakultúra-könyvek 24.) Pécs: Iskolakultúra
- BÁRDOS, J. (2005): *Élő nyelvtanítástörténet*, Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- BÁRDOS, J. (2007): „Ekvivalenciák és kompetenciák a nyelvvizsgák világában”, *Educatio*, 16(2) 231-242.
- BENSON, P. – GRABE W. – STOLLER F. L. (2001): *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*, (Applied linguistics in action) Harlow: Pearson Education
- BIALYSTOK, E. (1990): *Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second Language Use*, Oxford: Basil Blackwell
- BIRÓ, E. (2011): Nyelvtanulási stratégiák három nyelv határán. *Iskolakultúra*, 21(8-9) 23-34.
- BROWN, G. – YULE, G. (1983): *Teaching the Spoken Language*, Cambridge: Cambridge University Press
- BROWN, H. D. (1980): *Principles of Language Learning and Teaching*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- BRUMFIT, Ch. – JOHNSON, K. (2000): *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press
- BUDAI, L. (2010): *Az anyanyelv változó szerepe az idegennyelv-oktatásban*, Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- BULL, S. – MA, Yingxin (2001): „Raising Learner Awareness of Language Learning Strategies in Situations of Limited Resources”, *Interactive Learning Environments*, 9(2) 171-200.
- BURSTALL, C. – JAMIESON, M. – COHEN, S. – HARGREAVES, M. (1974): *Primary French in the Balance*, Windsor: National Foundation for Educational Research
- BYRAM, M. – GRUNDY, P. (2003): *Context and Culture in Language Teaching and Learning*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.



- CANALE, M. – SWAIN, M. (1980): „Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, *Applied Linguistics*, 1(1) 1-47.
- CAO, Jianwen WU Zhunhai 曹贤文吴淮海 (2002): 留学生的几项个体差异变量与学习成就的相关分析. 《暨南大学华文学院学报》第3期.
- CAO, Xiaoyu 曹晓玉 (2010): 留学生汉语学习策略的调查与分析. 语文学报外语教育教学. 6期.
- CARROLL, J. B. (1975): „Aptitude in second language learning” In: Taggart, G. (ed.): *Attitude and Aptitude in Second Language Learning. Proceedings of the 5th Symposium of the Canadian Association of Applied Linguistics, Toronto, May 1974. 8-23.* [S.l.: s.n.]
- CARROLL, J. B. (1981): „Twenty-five years of research on foreign language aptitude”, In: Diller, K. (ed.): *Individual differences and universals in language learning aptitude*, Rowley, MA: Newbury House 83–118.
- CASSIDY, S. (2004): „Learning Styles: An overview of theories, models, and measures”, *Educational Psychology*, 24(4) 419-444.
- CHANG, Jingyu 常敬宇 (2009): 汉语词汇文化. 北京大学出版社.
- CHANG, Yuzhong 常玉钟 (1991): 用”结构、功能发”进行听力口语教学. 世界汉语教学. 第4期.
- CHEN, Manhua 陈满华 (1993): 有关汉语水平考试的几点意见. 语言教学与考试. 第2期.
- CHEN, Siqing (1990): „A Study of Communication Strategies in Interlanguage Production by Chinese EFL Learners”, *Language Learning*, 40(2) 155-187.
- CHEN, Siqing 陈思清 (1990): 交际策略探讨. 现代外语. 第1期.
- CHEN, Tingyun 陈庭云 (2003): 二语习得中回避现象浅析. 重庆工学院学报. 第5期.
- CHEN, Wei (2008): „Developing Learner Autonomy through Metacognitive Awareness Training in ELT”, *CELEA Journal*, 31(4) 110-120.
- CHEN, Xianchun 陈贤纯 (1999): 对外汉语中级阶段教学改革构想. 世界汉语教学. 第4期.
- CHEN, Xiaofen 陈小芬 (2008): 留学生汉语学习策略研究, 硕士学位论文.
- CHEN, Yu – WU, Yongyi 陈钰 吴勇毅 (2005): 通向成功的语言学习. 云南师范大学学报.

第 1 期.

- CHESTERFIELD, R. – CHESTERFIELD, K. (1985): „Natural order in children's use of second language learning strategies”, *Applied Linguistics*, 6(1) 45-59.
- CHUN, D. M. (1988): „The neglected role of intonation in Communicative Competence and Proficiency”, *The Modern Language Journal*, 72(3) 295-303.
- CLÉMENT, R. – DÖRNYEI, Z. – NOELS, K. A. (1994): „Motivation, self-confidence, and group-cohesion in the foreign language classroom”, *Language Learning*, 44(3) 417-448.
- COADY, J. – HUCKIN, T. (1997): *Second Language Vocabulary Acquisition*, New York: Cambridge University Press
- COHEN, A. D. – CHIUFANG WEN (2000): *Strategies in Learning and Using a Second Language*, Beijing Shi: Waiyu jiaoxue yuyanjiu chubanshe
- COHEN, A. D. – DÖRNYEI, Z. (2002): „Focus on the language learner: Motivation, styles, and strategies”, In: Schmitt, N. (ed.): *An introduction to applied linguistics*, London: Edward Arnold, 170-190.
- COHEN, A. D. – MACARO, E. (eds.) (2007): *Language Learner Strategies: Thirty years of Research and Practice*, Oxford: Oxford University Press
- COHEN, A. D. – WEAVER, S. (2006): *Styles and Strategy-based Instruction. A Teacher's Guide*, Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota
- COHEN, A. D. – WEAVER, S. J. – LI, Tao-Yuan. (1998): „The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language”, In: Cohen, A. D.: *Strategies in Learning and Using a Second Language*, Harlow: Addison Wesley, 107-156.
- COHEN, A. D. (1996): *Second Language Learning and Use Strategies: Clarifying the Issues*, Minneapolis: Center for Advanced Research on Language Acquisition University of Minnesota
- COHEN, A. D. (1998): *Strategies in Learning and Using a Second Language*, London – New York: Longman
- COHEN, A. D. (2003): „The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet?” *International Review of Applied Linguistics in*

- Language Teaching*, 41(4) 279-291. (Special Issue, R. Oxford, Ed., entitled „Language Learning Styles and Strategies: New Perspectives on Theory and Research”)
- COHEN, A. D. (2010): „Focus on the Language Learner: Styles, Strategies and Motivation”, In: Schmitt, N. (ed.): *An introduction to applied linguistics*, 2nd ed., London: Hodder Education, 161-178.
- COHEN, A. D. (2011): „Learner Strategies for Performing Intercultural Pragmatics”, *MinneWITESOL Journal*, 28. 13-24.
- CORDER, S. P. (1977): Language continua and the interlanguage hypothesis. In: Corder, S. P. – Roulet, E. (eds.): *The notions of simplification, interlanguages, and pidgins and their relation to second language pedagogy. Actes du 5ème colloque de linguistique appliqué de Neuchâtel*, Neuchâtel: Université de Neuchâtel, 11-17.
- CORDER, S. P. (1981): *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford: Oxford University Press
- COTTERALL, S. (1995): „Developing a course strategy for learner autonomy”, *English Language Teaching Journal*, 49(3) 219-227.
- CSAPÓ, B. (2001): „A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők”, *Iskolakultúra*, 11(8) 25-35.
- CSIZÉR, K. (2007): „A nyelvtanulói motiváció vizsgálata, Angolul és németül tanuló diákok motivációs beállítódása a nyelvválasztás tükrében”, *Új Pedagógiai Szemle*, 57(6) 54-68.
- CSIZÉR, K. – DÖRNYEI, Z. – NÉMETH, N. (2001): „Az idegen nyelvek tanulásával kapcsolatos attitűdök változása az általános iskolások körében az 1990-es évek Magyarországon”, *Modern Nyelvoktatás*, 7(4) 19-30.
- CSIZÉR, K. – DÖRNYEI, Z. – NYILASI E. (1999): „Az általános iskolások nyelvtanulási attitűdjei és nyelvválasztása Magyarországon. Az oroszról az angolig?” *Magyar Pedagógia*, 99(2) 193-204.
- CSIZÉR, K. – DÖRNYEI, Z. (2002): „Az általános iskolások idegennyelv-tanulási attitűdjei és motivációi”, *Magyar Pedagógia*, 102(3) 333-353.
- CSIZÉR, K. – KORMOS, J. (2012): „A nyelvtanulási autonómia, az önszabályozó stratégiák és a motiváció kapcsolatának vizsgálata”, *Magyar Pedagógia*, 112(1) 3-17.

- CURRY, L. (1990): „A Critique of the Research on Learning Styles”, *Educational Leadership*, 48(2) 50-56.
- CURTAIN, H. – DAHLBERG, C. A. 海伦娜柯登卡罗尔安达尔伯格 (2010): 语言与儿童: 携手并进 K-8 念经学习者的新语言.
- DAI, Xixin 戴悉心 (2001): 留学生汉语口头语言交际能力的层次及训练标准. 言文字应用. 第 2 期.
- DING, Tai 丁焱 (2006): 外语善学者和不善学者英语词汇学习策略对比研究. 外语研究. 第 6 期.
- DÖRNYEI, Z. (1994): „Motivation and Motivating in the FL classroom”, *The Modern Language Journal*, 78(3) 273-284.
- DÖRNYEI, Z. (1995): „On the teachability of Communication Strategies”, *TESOL Quarterly*, 29(1) 55-85.
- DÖRNYEI, Z. (1996): „Motiváció és motiválás az idegen nyelvek tanításában”, *Modern Nyelvoktatás*, 2(4) 3-18.
- DÖRNYEI, Z. (1997a): „Psychological processes in cooperative language learning: group dynamics and motivation”, *The Modern Language Journal*, 81(4) 482-493.
- DÖRNYEI, Z. (1998): „Motivation in second and foreign language learning” Survey Article, *Language Teaching*, 31(3) 117 - 135.
- DÖRNYEI, Z. (2001): *Motivational strategies in the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press
- DÖRNYEI, Z. (2006): „Individual differences in second language acquisition”, *AILA Review*, 19. 42-68.
- DÖRNYEI, Z. – OTTÓ, I. (1998): „Motivation in action: a process model of L2 motivation”, *Working Papers in Applied Linguistics*, 4. 43-69.
- DÖRNYEI, Z. – SCOTT, M. L. (1997b): „Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies”, *Language Learning*, 47(1) 173-210.
- DOUGHTY, C. (1987): „Relating second-language acquisition theory to CALL research and application”, In: Smith, W. F. (ed.): *Modern Media in Foreign Language Education: Theory and Implementation*, Lincolnwood, IL: National Textbook Company, 133-167.

- DREYER, C. (1992): *Learner variables as predictors of ESL proficiency*, Unpublished Ph. D. thesis. Potchefstroom, South Africa, Potchefstroom University for Christian Higher Education
- DULAY, H. – BURT, M. – KRASHEN, S. (1982): *Language Two*, New York: Oxford University Press
- EHRMAN, M. E. – LEAVER, B. L. (2003): „Cognitive styles in the service of language learning”, *System*, 31(3) 393-415.
- EHRMAN, M. E. – OXFORD, R. L. (1989): „Effects of sex differences, carrier choice, and psychological type on adult language learning strategies”, *The Modern Language Journal*, 73(1) 1-13.
- EHRMAN, M. E. – OXFORD, R. L. (1990): „Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting”, *The Modern Language Journal*, 74(3) 311-327.
- EHRMAN, M. E. – OXFORD, R. L. (1995): „Cognition plus: correlates of language learning success”, *The Modern Language Journal*, 79(1) 67-89.
- ELLIS, R. (1984): „Communication strategies and the evaluation of communicative performance”, *ELT Journal*, 38(1) 39-44.
- ELLIS, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press
- ELY, C. M. (1986): „An analysis of discomfort, risktaking, sociability, and motivation in the L2 classroom”, *Language Learning*, 36(1) 1-25.
- ENTWISTLE, N. (1981): *Styles of Learning and Teaching*, Chicester: J. Wiley
- ENTWISTLE, N. J. – KOZÉKI, B. (1985): „Magyar-skót összehasonlító vizsgálatok az iskolai motiváció terén”, *Pszichológia*, 5(1) 79-109.
- EVERSON, M. E. – KE, Chuanren (1997): „An inquiry into the Reading Strategies of Intermediate and Advanced Learners of Chinese as a Foreign Language”, *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 32(1) 1-20.
- FAERCH, C. – KASPER, G. (1983): *Strategies in Interlanguage Communication*, London: Longman
- FALUS, I. – OLLÉ, J. (2008): *Az empirikus kutatások gyakorlata*, Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó

- FAN, Kaiyi 范开意 (1992): 论汉语交际能力的培养. 世界汉语教学. 第 1 期.
- FANG, Yan 方艳 (2005): 留学生利用词汇语境学习策略之探析. 云南师范大学学报. 第 2 期.
- FATHMAN, A. (1975): „The relationship between age and second language productive ability”, *Language Learning*, 25(2) 245-253.
- FENG, Liping 冯丽萍 (2003): 中级汉语水平外国学生的中文词汇识别规律分析. 暨南大学华文学院学报. 第 3 期.
- FILLMORE, L. W. (1979): „Individual Differences in second language acquisition”, In: Fillmore, C. J. – Kempler, D. – Wang, W. S. Y. (eds): *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*, New York: Academic Press
- FÜSTÖS, L. (2009): *A sokváltozós adatelemzés módszerei*, (Módszertani Füzetek), Budapest: MTA Szociológiai Kutatóintézete, Társadalomtudományi Elemzések Akadémiai Műhelye (TEAM)
- GAMAGE, G. H. (2003): „Issues in Strategy Classifications in Language Learning: A Framework for Kanji Learning Strategy Research”, *ASAA e-journal of asian linguistics and language teaching*, 5, December, 1-14.
- GAO, Dingguo – ZHANG, Ruijian – WU, Menji – PAN, Wei 高定国章睿健吴门吉潘伟 (2006): 外国学生汉字学习策略研究. 《对外汉语教学习得研究》. 北京大学出版社.
- GAO, Haihong 高海虹 (2000): 交际策略能力研究报告. 外语教学与研究. 第 1 期.
- GARDNER, R. C. – LAMBERT, W. E. (1972): *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- GASKÓ, K. – HAJDÚ, E. – KÁLMÁN, O. – LUKÁCS, I. – NAHALKA, I. – PETRINÉ, Feyér J. (2006): *A gyakorlati pedagógia néhány kérdése. A hatékony tanulás*. Budapest: Bölcsész Konzorcium
- GE, Jiangsheng 戈江生 (1995): 交际策略与语言教学. 北京林业大学学报. 增刊.
- GIL, J. (2008): „The promotion of Chinese Language Learning and China's Soft Power”, *Asian Social Science*, 4(10) 116-122.
- GOH, C.C.M. – KWAH, P.F. (1997): „Chinese ESL student's learning strategies: A look at frequency, proficiency and gender”, *Hong Kong Journal of Applied*

*Linguistics*, 2 (1) 39-53.

- GOUIN, F. (1892): „The art of Teaching and Studying Languages” London: George Philip
- GOULDEN, R. – NATION, P. – READ, J. (1990): „How large can a receptive Vocabulary be?”, *Applied Linguistics*, 11(4) 341-363.
- GREEN, J. M. – Oxford, R. L. (1995): „A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender”, *TESOL Quarterly*, 29(2) 261-297.
- GRIFFITHS, C. – PARR, J. (2000): „Language Learning Strategies, nationality, independence and proficiency”, *Independence*, 28. 7-10.
- GRIFFITHS, C. (ed.) (2008): *Lessons from Good Language Learners*, Cambridge, NY: Cambridge University Press
- GU, Shou 顾授 (2000): 课堂教学中的学习策略. 教育理论与实践. 第 11 期.
- GU, Y. (2002): „Gender, academic major, and vocabulary learning strategies of Chinese EFL learners”, *RELC Journal*, 33(1) 35-54.
- HAI, Ke 海珂 (2006): 留学生汉语口语交际策略研究. 硕士学位论文. *A study on Spoken Chinese Communication Strategies of L2 Chinese Learners*, Shanghai, East China Normal University, MA disszertáció
- HALL, D. L – AMES, R. T. (1987): *Thinking through Confucius*, New York: SUNY Press
- HAMMERLY, H. (1982): *Synthesis in Second Language Teaching. Second Language Publications*, Blaine, Washington: Second Language Publications
- HARDI, J. (2004): „Általános iskolás tanulók attitűdjei és motivációja az angol mint idegen nyelv tanulására” *Magyar Pedagógia*, 104(2) 225-242.
- HAZENBERG, S. – HULSTIJN, Jan H. (1996): „Defining a Minimal Receptive Second-Language Vocabulary for Non-native University Students: An empirical Investigation”, *Applied Linguistics*, 17(2) 145-163.
- HEATON, J. B. (1975): *Beginning Composition through pictures*, London: Longman
- HINKEL, E. (2001): *Culture in Second Language Teaching and Learning*, (Cambridge Applied Linguistics), (Cambridge: Cambridge University Press, 1999) 第二语言教与学的文化因素. 上海外语教育出版社. Chinese translation published by Shanghai Foreign Language Education Press (2001), Korean translation published by Hankook Munhwasa (2007)

- HOFSTEDE, G. (1986): „Cultural differences in teaching and learning”, *International Journal of Intercultural Relations*, 10(3) 301-320.
- HOLEC, H. (1981): *Autonomy and Foreign Language Learning*, Oxford: Pergamon
- HOLMES, J. (1989): „Sex Differences and Apologies: One aspect of Communicative Competence”, *Applied Linguistics*, 10(2) 194-213.
- HONG, Lifan 洪丽芬 (1997): 马来西亚汉语学生与教师的交际策略探索
- HU, Wenzhong – BI, Jiwan 胡文仲毕继万 (2009): 跨文化非语言交际. 外语教学与研究出版社.
- HU, Wenzhong 胡文仲 (2007): 交际学概论. 外语教学与研究出版社.
- HUANG, Guowen 黄国文 (1993): 交际能力与交际语言教学. 现代外语第 3 期.
- HUANG, Huijian 黄会健 (1997): 利用看图口述评估交际行为. 现代外语. 第 2 期.
- HUANG, X. H. – Van NAERSSSEN, M (1987): „Learning Strategies for oral communication”, *Applied Linguistics*, 8(3) 287-307.
- HUANG, Yanhua 黄艳华 (2001): 游戏与口语习得. 贵州大学学报. 第 3 期.
- HUDSON, L. (1966): *Contrary imaginations*, Harmondsworth: Penguin
- HUGHES, R. (2005): *Teaching and Researching Speaking*, (London: Pearson Education, 2002) Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press (Applied Linguistics in Action Series)
- HYMES, D. (1971): *On Communicative Competence*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press
- HYMES, D. (1972): „Models of the interaction of language and social life”, In: Gumpertz, J. J. – Hymes, D. (eds.): *Directions In Sociolinguistics: The Ethnography Of Communication*, New York: Holt, Rinehart & Winston
- JIANG, Xiaoli – COHEN, A. D. (2012): „A critical review of research on strategies in learning Chinese as both a second and a foreign language”, *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(1) 9-43.
- JIANG, Xin – ZHAO, Guo 江新赵果 (2001): 初级阶段外国留学生汉字学习策略的调查研究. 语言教学与研究. 第 4 期.
- JIANG, Xin 江新 (1999): 第二语言学习的语言能力倾向. 世界汉语教学. 第 4 期.



- JIANG, Xin 江新 (2000): 汉语作为第二语言学习策略初探. 语言教学与研究. 第 1 期.
- JIANG, Xin 江新 (2003): 不同母语背景的外国学生汉字知音和知义之间关系的研究. 语言教学与研究. 第 6 期.
- JIANG, Xin 江新 (1998): 词汇习得研究及其在教学上意义. 语言教学与研究, 第 3 期.
- JIANGJUN, U. – DU, Liping (2003): „Task-based Approaches to Second Language Pedagogy and the Design of Chinese Textbooks at Tertiary Level”, 世界汉语教学. 第 3 期. Chinese Teaching in the World (世界汉语教学) 2003(3) 84-98.
- JIMANEZ CATALAN, R. M. (2003): „Sex differences in L2 vocabulary learning strategies”, *International Journal of Applied Linguistics*, 13(1) 35-54.
- JOHNSON, K. E. (2000): *Understanding Communication in Second Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press
- KAGAN, J. (et al.) (1965): *Learning and the Educational Process*, Chicago: Rand McNally
- KALMÁR, É. (1995): A kínai vizsgarendszer. *Educatio*, 4(3) 501-511.
- KÁRPÁTI, E. – SZŰCS, T. (2002): *Nyelvpedagógia*, Pécs: Iskolakultúra
- KE, Chuanren – LIU, Ming 柯传仁柳明 (1993): 介绍一种中文口语能力考试. 语言教学与研究. 第 2 期, [Introducing a Chinese Oral Proficiency Interview], 《语言教学与研究》 *Language Learning and Research*, 56. 120-131.
- KOCSISNÉ, Ablonczy I. – SOÓS, Józsefné – VARGÁNÉ, Gyenes J. (2010): *Nyelvi attitűdök ma Magyarországon. Nyelvválasztási motivációk az intézményes nyelvoktatásban. Nyelvi kínálat az iskolákban*, Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi MA Disszertáció
- KOZÉKI, B. – ENTWISTLE, N. J. (1986): „Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében”, *Pszichológia*, 6(2) 271-292.
- KRAMSCH, C. (2000): *Language and Culture*, 语言与文化/ Yuyan yuwen hua (Oxford: Oxford University Press, 1998), Shanghai: Shanghai waiyu jiaoyu chubanshe
- KRASHEN, S. (1985): *The Input Hypothesis*, London: Longman
- LARSEN-FREEMAN, D. (1986): *Techniques and Principles in Language Teaching*, New York: Oxford University Press
- LARSEN-FREEMAN, D. (2005): *Teaching Language: From Grammar to Grammarizing*,

- (Boston, Mass.: Heinle & Heinle; London: International Thomson, 2001)  
Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press
- LEMOS, M. L. (1999): „Students’s goals and self-regulation in the classroom”, *International Journal of Educational Research*, 31(6) 471-484.
- LENGYEL, I. (1999): „Mérni a mérhetetlent? A megyei jogú városok vizsgálata többdimenziós skálázással” *Tér és Társadalom*, 13(1-2) 53-73.
- LENNEBERG, E. (1967): *Biological Foundations of Language*, New York: J. Wiley & Sons
- LI, Chunyan 李春燕 (2010): 国内留学生汉语学习策略研究综述. 内蒙古财经学院学报. 第 4 期.
- LI, Fang – LIU, Haitao – CHENG, Kela 李方刘海涛程可拉 (2005): 任务型外语学习研究. 广东高等教育出版社.
- LI, Jiang 李姜 (2007): 初级水平留学生汉语口语学习策略的研究. 北京语言大学.
- LI, Lina 李丽娜 (2004): 关于留学生汉语学习策略的调查报告. 汉语学习. 第 3 期.
- LI, Qiang – YAO, Yiru – LIU, Naizhong 李强姚怡如刘乃仲 (2011): 汉语学习策略与个体因素的相关性研究. 语言教学与研究 1 期
- LI, Xiaoqi 李晓琪 (2006): 对外汉语口语教学研究. 商务印书馆. 北京.
- LIAO, Qiaoyun 廖巧云 (2002): 交际教学法的应用: 问题与思考. 山东外语教学. 第 6 期.
- LIN, Chang 林昌 (1995): 母语对学习目的语的干扰. 外语教学. 第 1 期.
- LIN, Li 林立 (1999): 国外英语学习策略研究. 首都师范大学学报. 第 6 期。
- LITTLEWOOD, W. (1996): „Autonomy: an anatomy and a framework”, *System*, 24(4) 427-435.
- LITTLEWOOD, W. (2000): *Communicative Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press
- LITTLEWOOD, W. (1984) (2001): *Foreign and second language learning: language-acquisition research and its implications for the classroom*, (Cambridge language teaching library) Cambridge: Cambridge University Press
- LIU, Dianshi – HUANG, Xiting 刘电芝黄希庭 (2002): 学习策略研究概述. 教育研究. 第 2 期.

- LIU, Honggang 刘宏刚 (2008): 《二语习得研究与中国外语教学》评介中国外语教学
- LIU, Hongying 刘红英 (2005): 留学生听力学习策略的认知心理依据, 《辽宁教育行政学院学报》, 第 5 期.
- LIU, Jinkai 刘津开 (1999): 外语学习策略研究-猜词能力与外语水平. 外语教学. 第 3 期.
- LIU, Jinkai 刘津开 (2002): 第二语言习得中的学习策略迁移. 现代外语. 第 3 期.
- LIU, Jinkai 刘津开 (1999): 外语学习策略研究、猜词能力与外语水平. 第 3 期.
- LIU, N. F. – LITTLEWOOD, W. (1997): „Why do many students appear reluctant to participate in classroom learning discourse?” *System*, 25(3) 371-384.
- LIU, Shaolong 刘绍龙 (1996): 背景知识与听力策略. 现代外语. 第 2 期.
- LIU, Songhao – QIAN, Xujing – WANG, Yan 刘颂浩钱旭菁汪燕 (2002): 交际策略与口语测试. 世界汉语教学. 第 2 期.
- LIU, Songhao 刘颂浩 (1999): 对 9 名日本学生误读现象的分析. 语言教学与研究. 第 2 期.
- LIU, Songhao 刘颂浩 (2003): 论”把”字句运用中的回避现象及”把”字句的难点. 语言教学与研究. 第 2 期.
- LIU, Songhao 刘颂浩 (2001): 口语测试的组织与实施探索. 暨南大学华文学院学报. 第 3 期.
- LIU, Xun 刘询 (2008): 对外汉语教学概论. 北京语言大学出版社.
- LIU, Xun 刘询 (2010): 对外汉语教育学引论. 北京语言大学出版社.
- LIU, Xun 刘询 (2000): 近 20 年对外汉语教育学科的理论建设. 世界汉语教学. 第 1 期.
- LIU, Yanmei – JIANG, Xin 柳燕梅江新 (2003): 欧美学生汉字学习方法的实践研究. 世界汉语教学. 第 1 期.
- LIU, Zhi – ZHU, Yuezhen 刘治朱月珍 (2000): 国外第二语言学习策略的介入性研究. 国外外语教学. 第 4 期.
- LIU, Zhuang – DAI, Xuemei – YAN, Tong – ZHU, Yan 刘壮戴雪梅阎彤竺燕 (2007): 任务式教学法给对外汉语教学的启示. 世界汉语教学第 2 期.
- LÜ, Bisong 吕必松 (2003): 汉语教学路子研究刍议. 济南大学华文学院学报. 第 1 期.
- LU, Zhou 鲁洲(2005):美国大学生 CEF 项目汉语口语交际策略的研究. 硕士学位论文.
- LUO, Qingsong 罗青松 (2000): 外国人汉语学习过程中的回避策略分析. 北京大学学报. 第 6 期.

- LUOMA, S. (2010): *Assessing Speaking*, Cambridge: Cambridge University Press. 口语评价. 外语教学与研究出版社. 剑桥大学出版社.
- MA, Jianfei 马箭非 (2000): 以”交际任务”为基础的汉语短期教学新模式. 世界汉语教学. 第 4 期.
- MA, Junfang 马俊芳 (2010): 母语策略在外语学习中的应用. 吉林工程技术师范学院学报. 第 11 期.
- MACARO, E. (2001) (2008): *Learning Strategies on Foreign and Second Language Classrooms*, London: Continuum 外语与第二语言课堂教学的学习策略. 西方语言学与引用语言学视野. 图书出版公司北京公司
- MATHEIDESZ, M. (1982): *The Name of the game. Nyelvi játékok az angol nyelv tanításához*, Budapest: Tankönyvkiadó
- MATHEIDESZ, M. (1985): *Mosaic English. Angol nyelvi gyakorlatok*, Budapest: Tankönyvkiadó
- McDONOUGH, S. H. (1995): *Strategy and Skill in Learning a Foreign Language*, London: Edward Arnold
- McNAMARA, T. (2000): *Language Testing*, Oxford – New York: Oxford University Press
- MEDGYES, P. (1992): „Angol a kommunikáció pótnyelve. Körkép az angol nyelv magyarországi oktatásáról és terjedéséről”, *Magyar Pedagógia*, 92(4) 263-283.
- MEDGYES, P. (1995): *A kommunikatív nyelvoktatás*, Budapest: Eötvös József Könyvkiadó
- MEDGYES, P. (2004): *A nyelvtanár*, Budapest: Corvina Kiadó
- MENYHÁRT, A. – KORMOS, J. (2006): „Angol szakos hallgatók nyelvtanulási motivációja”, *Iskolakultúra*, 16(12) 114-125.
- MOLNÁR, É. (2002): „Önszabályozó tanulás: Nemzetközi Kutatási irányzatok és tendenciák”, *Magyar Pedagógia*, 102(1) 63-79.
- MÓNOS, K. (2004): *Learner Strategies of Hungarian Secondary Grammar School*, Budapest: Akadémiai Kiadó
- MORAN, P. R. (2009): *Teaching Culture Perspectives in Practice*, (Boston: Heinle & Heinle 2001) 文化教学: 实践的观念 /Wenhua jiaoxue: shijian de guannian, Beijing Shi: Waiyu jiaoxue yuyanjiu chubanshe

- NA, Jian 那剑 (2009): 韩国学生与欧美学生汉语口语学习策略对比研究. 西南科技大学学报. 第 4 期.
- NAHALKA, I. (ed.) (2006): *Hatékony tanulás*, Budapest: Bölcsész Konzorcium
- NAIMAN, N. – FRÖCHLICH, M. – STERN, H. H. – TODESCO, A. (1978): *The Good Language Learner: A report*, Toronto: Modern Language Centre, Ontario Institute for Studies in Education
- NAIMAN, N. – FRÖCHLICH, M. – STERN, H. H. – TODESCO, A. (1996): *The good language learner*, Clevedon: Multilingual Matters
- NAPRAVSZKY, N. – TÁNCZOS, J. – MÓNOS, K. (2009): „Diszlexiás és nem diszlexiás általános iskolás tanulók nyelvtanulási stílusának és stratégiáinak összehasonlító vizsgálata”, *Új pedagógiai szemle*, 59(1) 50-72.
- NATION, I. S. P. (1993): „Using dictionaries to estimate vocabulary size: essential, but rarely followed, procedures”, *Language Testing*, 10(1) 27-40.
- NATION, I. S. P. (2004): *Teaching and Learning Vocabulary*, (New York: Newbury House Publishers, 1990), Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press
- NATTINGER, J. R. – DeCARRICO, J. S. (1992): *Lexical Phrases and Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press
- NIKOLOV, M. – JÓZSA, K. (2005): „Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők”, *Magyar Pedagógia*, 105(3): 307-337.
- NIKOLOV, M. – NAGY, E. (2003): „«Sok éve tanulok, de nem jutottam sehova»: Felnőttek nyelvtanulási tapasztalatai”, *Modern Nyelvoktatás*, 9(1) 14-40.
- NIKOLOV, M. (2003a): „Az idegennyelv-tanítás megújulásának hatásai”, *Új Pedagógiai Szemle*, 53(3) 46-57.
- NIKOLOV, M. (2003b): „Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja”, *Iskolakultúra*, 13(8) 61-73.
- NIKOLOV, M. (2009): „A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika – nyelvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében”, In: Vágó I. (ed.): *Fókuszban a nyelvtanulás*, Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 43–72.
- NÓGRÁDINÉ, Kiss M. (2006): *A hallgatók nyelvtanulási és nyelvválasztási motivációi az Általános Vállalkozási Főiskolán*, Budapest: Általános Vállalkozási Főiskola

- NUNAN, D. (1989): *Designing tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press
- NUNAN, D. (1991): „Communicative tasks and the language curriculum”, *TESOL Quarterly*, 25(2) 279-295.
- NUNAN, D. (2001): *Second Language Teaching and Learning*, (Boston: Heinle & Heinle Publishers 1999), 第二语言教与学 / Di er yuyan jiao yu xue, Beijing. Foreign Language Teaching and Research Press
- NYIKOS, M. (1987): *The effects of color and imagery as mnemonic strategies on learning and retention of lexical items in German*, Unpublished Doctoral dissertation. Purdue University, West Lafayette, IN
- NYIKOS, M. (1990): „Sex-related differences in adult language learning: socialization and memory factors”, *The Modern Language Journal*, 74(3) 273-287.
- O'MALLEY, J. M. – CHAMOT, A. U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press
- O'MALLEY, J. M. (1987): „The effects of training in the use of learning strategies on learning English as a second language” In: Wenden, A. – Rubin, J. (eds.): *Learner Strategies in Language Learning*, Cambridge: Prentice-Hall. 133-43.
- OTTÓ, I. – NIKOLOV, M. (2003): „Magyar felsőoktatási intézmények elsőéves hallgatóinak nyelvérzéke”, *Iskolakultúra*, 13(6-7) 34-44.
- OXFORD, R. L. – CROOKALL, D. (1989): „Language Learning Strategies: Methods, findings, and instructional implications”, *The Modern Language Journal*, 73(4) 404-419.
- OXFORD, R. L. – CROOKALL, D. (1989): „Research on language learning strategies: methods, findings, and instructional issues”, *The Modern Language Journal*, 73. 404-419.
- OXFORD, R. L. – EHRMANN, M. E. (1993): „Second language research on individual differences”, *Annual Review of Applied Linguistics*, 13. 188-205.
- Oxford, R.L., 1996a [Marianne – do we remove the “a” here?]: *Language Learning Strategies*

*Around the World: Cross-cultural Perspectives*. Manoa: University of Hawaii Press.

- OXFORD, R. L. – LAVINE, R. Z. – FELKINS, G. – HOLLAWAY, M. E. – SALEH, A. (1996): „Telling their stories: Language students use diaries and recollective studies”, In: OXFORD, R. (1996): *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural perspectives*, Manoa: University of Hawai'i Press, 19-34.
- OXFORD, R. L. – NYIKOS, M. – EHRMANN, M. E. (1988): „Vive la difference? Reflections on sex differences in use of language learning strategies”, *Foreign Language Annals*, 21(4) 321–329.
- OXFORD, R. L. – NYIKOS, M. (1989): „Variables affecting choice of language learning strategies by university students”, *Modern University Journal*, 73(3) 291-300.
- OXFORD, R. L. (1989): „Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implications for strategy training”, *System*, 17(2) 235-247.
- OXFORD, R. L. (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Englewood Cliffs, NJ: Newbury House
- OXFORD, R. L. (2001): Language Learning Styles and Strategies. In M. Celce – Murcia (Ed.), *Teaching English as a second language*. pp. 359-366. Boston: Heinle/Thomson Learning.
- OXFORD, R. L. (2003): „Language Learning Styles and Strategies: An Overview”, *Learning Styles & Strategies*, Oxford: GALA
- OYAMA, S. (1976): „A sensitive period in the acquisition of a non-native phonological system”, *Journal of Psycholinguistic Research*, 5(2) 261-285.
- PALMER, A. S. (1979) (2006): „Compartmentalized and Integrated Control: An assessment of some evidence for two kinds of competence and implications for the classroom”, *Language Learning*, 29(1) 169-180.
- PAN, Wenguo 潘文国 (2004): 论”对外汉语”的学科性. 世界汉语教学. 第 1 期.
- PARIBAKHT, T. (1985): „Strategic Competence and Language Proficiency”, *Applied Linguistics*, 6(2): 132-146.

- PASK, G. (1972): „A fresh look at cognition and the individual”, *International Journal of Man-Machines Studies*, 4(3) 211-216.
- PAZONYI, J. (2009): „Gondolatok egy korai idegennyelv-oktatási módszer kapcsán”, *Új Pedagógiai Szemle*, 59(4) 51-56.
- PENG, Zengan – ZHANG, Shaoyun 彭增安张少云 (2003): 第二语言学习者的交际策略研究. 云南师范大学学报. 第 2 期.
- PÉTER-SZARKA, Sz. (2007): *Az idegennyelv-tanulási motiváció jellemzői és változásai a felső tagozatos életkorban*, Debrecen: Debreceni Egyetem BTK, Humán Tudományok Doktori Iskola, Disszertáció
- PETNEKI, K. (2009): „Az idegen nyelv tanításának helyzete és fejlesztési feladatai”, *Új Pedagógiai Szemle*, 52(7-8) 147-160.
- PINTRICH, P. R. (1999): „The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning”, *International Journal of Educational Research*, 31(6) 459-469.
- PINTRICH, P. R. (2000): „The roal of goal-orientation in self-regulated learning” In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (ed.): *Handbook of self-regulation*, San Diego: CA. Academic Press, 452-503.
- PRABHU, N. S. (1987): *Second Language Pedagogy*, Oxford: Oxford University Press
- QIAN, Xiujin 钱秀金 (2010): 英语听力学习策略研究综述. 福建师范大学福清分校学报. 第 4 期.
- QIAN, Xujing 钱旭菁 (1999): 外国留学生学习汉语时的焦虑. 语言教学与研究. 2 期.
- QIAN, Xujing 钱旭菁 (2002): 词汇量测设研究初探. 世界汉语教学. World Chinese Teaching and Learning. 第 4 期.
- QIAN, Yulian – ZHAO, Qingju 钱玉莲赵晴菊 (2009): 留学生汉语输出学习策略研究. 世界图书出版公司.
- QIAN, Yulian 钱玉莲 (2005): 第二语言学习策略的分类及相关问题. 汉语学习. 第 6 期.
- QIAN, Yulian 钱玉莲 (2006): 韩国学生中文阅读学习策略调查研究. [An investigation of Korean students' Chinese reading strategies]. [*World Chinese Teaching and Learning*], 2. 59-63.
- QIAN, Yulian 钱玉莲(2006):留学生汉语口语初级学习策略的调查研究. 硕士论文.



- QIN, Xiaoqing 秦晓晴 (1996):第二语言学习策略研究的理论和实践意义,《国外外语教学》,第4期.
- QIU, Xiuli 邱秀丽 (2010): 影响交际策略使用的因素及教学启示. 语文学刊. 外语教育教学. 第11期.
- RAFFALDINI, T. (1988): „The Use of Situation Tests as Measures of Communicative Ability”, *Studies in Second Language Acquisition*, 10(2) 197-216.
- RAO, Zhenhui 饶振辉 (2007): 英语学习策略的个体差异与文化因素. 上海外语教育出版社. *Individual Differences and Cultural Factors in English Learning Strategies*, Shanghai: Shanghai waiyu jiaoyu chubanshe
- REID, J. M. (1987): „The learning styles preferences of ESL students”, *TESOL Quarterly*, 21(2) 87-111.
- REISS, M. (1985): „The good language learner. Another look” *The Canadian Modern Language Review*, 41. 511-523.
- REN, H. 任瑚琏 (2002): 字、词与对外汉语教学的基本单位及教学策略. 世界汉语教学. 第4期.
- RILEY, L. D. – HARSCH, K. (1999): „Enhancing the learning experience with strategy journals: supporting the diverse learning styles of ESL / EFL students” In: *Cornerstones: what do we value in higher education? 1999 HERDSA Annual International Conference, Melbourne, Australia, July 12-15*. Melbourne: HERDSA, 1-18.
- RILEY, P. (1996): „Developmental sociolinguistics and the competence/performance distinction”, In: Brown, G. – Malinkjaer, K. – Williams, J. (eds.): *Performance and Competence in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 114-135.
- ROSSI-LE, L. (1995): „Learning Styles and Strategies in adult immigrant ESL students” In: Reid, J. M. (ed.): *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*, Boston. MA: Heinle & Heinle, 118-125.
- RUAN, Zhoulin 阮周林 (2000): 第二语言学习中回避现象分析. 外语教学. 第1期.
- RUBIN, J. – THOMPSON, I. (1982): *How to be a more successful language learner?* Boston. Heinle & Heinle

- RUBIN, J. – THOMPSON, I. (1994): *Kulcs a nyelvtanuláshoz*, Budapest: Lux Primo Kft.
- RUBIN, J. (1975): „What the «good language learner» can teach us”, *TESOL Quarterly*, 9(1) 41-51.
- RUBIN, J. (1981): „The study of cognitive processes in second language learning”, *Applied Linguistics*, 11(2) 117-131.
- SATO, C. J. (1982): „Ethnic styles in classroom discourse” In: Hines, M. –Rutherford, W. (eds): *On TESOL '81*. Washington DC: TESOL, 11-34.
- SCHMIDT, R. W. (1994): „Deconstructing consciousness: in search of useful definitions for Applied Linguistics”, In: Hulstijn, J. H. – Schmidt, R. (eds.): *Consciousness and second language learning: Conceptual, methodological and practical issues in language learning and teaching, Thematic issue of AILA Review - Revue de l'AILA*, 11, 11-26.
- SCHUMANN, J. (1976): „Second Language Acquisition: The pidginisation hypothesis”, *Language Learning*, 26(2) 391-408.
- SCHUNK, D. H. – ZIMMERMAN, B. J. (ed.) (1994): *Self-regulation of Learning and Performance*, Hillsdale – New Jersey: Laurence Erlbaum
- SCOLLON, R. – SCOLLON, S. Wong (1994): *The post Confucian confusion, Research Project No. 37*. Department of English, City Polytechnic of Hong Kong
- SCOLLON, R. – SCOLLON, S. Wong (2000): *Intercultural Communication: A Discourse Approach*. (Cambridge, Mass. Blackwell Publishers, 1994) 外语教学与研究出版社, Beijing: Waiguo jiaoxue yu yanjiu chubanshe
- SCOVILL, T. (1978): „The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research”, *Language Learning*, 28(1) 129-42.
- SCOVILL, T. (2004): *Learning New Languages: A guide to second language acquisition*, (Boston (Mass.): Heinle & Heinle, 2001) Beijing: Foreign Teaching and Research Press
- SELIGER, H. W. – SHOHAMY, E. (1999): *Second Language Research Methods*, 上海外语教育出版社. (Oxford: Oxford University Press 1989)
- SELIGER, H. W. (1984): „Processing universals in second language acquisition”, In: Eckman, F. – Bell, L. – Nelson, D. (eds.): *Universals of Second Language*

- Acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, 36-47.
- SELINKER, L. (1972): „Interlanguage”, *International Review of Applied Linguistics*, 10(3) 209-31.
- SEWELL, H. D. (2003): „The good language learner”, *Language and Learning*, 23, 26-31.  
Second Language Acquisition, Birmingham University, Retrieved from:  
[http://www.cels.bham.ac.uk/resources/essays/Sewell\\_SLA.pdf](http://www.cels.bham.ac.uk/resources/essays/Sewell_SLA.pdf)
- SHI, Renjuan 施仁娟(2007): 留学生汉语学习焦虑原因分析. 焦作大学学报. 第 4 期.
- SHI, Yaofang 史耀芳 (2001): 二十世纪国内外学习策略研究概述. 心理科学. 第 5 期.
- SKEHAN, P. (1989): *Individual Differences in Second Language Learning*, London: Edward Arnold
- SKEHAN, P. (1998): *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford: Oxford University Press
- SNOW, C. – HOEFNAGEL – HOHLE, M. (1978): „The critical period for language acquisition: evidence from language learning”, *Child Development*, 49(4) 1114-1128.
- SOMINÉ, Hrebik O. (2011): „Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-elsajátítás összefüggéseinek megközelítései – egy közös értelmezési keret lehetőségei”, *Magyar Pedagógia*, 111(1) 53-77.
- SONG, Jingjing 宋婧婧 (2008): 留学生汉语口语回避现象调查与实践. 语言学刊. 第 10 期.
- STERN, H. H. (1975): „What can we learn from the good language learner?”, *Canadian Modern Language Review*, 31(4) 304-318.
- STERN, H. H. (1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching*, (Oxford: Oxford University Press, 1983.) 语言教学的基本概念 / Yuyan jiaoxue de ji ben gainian, Shanghai: Shanghai waiyu jiao yu chubanshe
- STERN, H. H. (1992): *Issues and Options in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press
- SUN, Dejin 孙德金 (2006): 对外汉语词汇及词汇教学研究. 商务印书馆. 北京.
- SUN, Jun 孙俊 (2005): 日本留学生汉语词汇学习过程中借用母语策略研究. 第 2 期.
- SZÉNAY, M. (2005): *Az idegennyelv-ismeret, Jelentés az országos nyelvtudás-felmérés kvantitatív szakaszáról*, Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet

- SZITÓ, I. (1987): *A tanulási stratégiák fejlesztése*, (Iskolapszichológiai Füzetek. 2.) Budapest: ELTE
- SZÖGEDI, I. (2012): *A probléma alapú tanulás, mint új gyakorlati készségfejlesztő módszer, az egészségügyi felsőoktatásban*, Doktori Értekezés, Pécs: Egészségtudományi Doktori Iskola
- TÁNCZOS, J. – MÁTH, J. (2005): „Attitűdbeli és motivációs sajátosságok az idegen nyelv tanulásában”, *Iskolakultúra*, 15(12) 43-47.
- TÁNCZOS, J. (2011): *Eredményes tanulási technikák*, Budapest: Pedellus Tankönyvkiadó
- TAR, I. (2007): *Az idegennyelv-tanulási stratégiák választásának összefüggései a nyelvtanulási tapasztalattal és szorongással*, Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet. Személyiség-és Klinikai Pszichológiai Tanszék, Doktori értekezés
- TARONE, E. – YULE, G. (2000): *Focus on the Language Learner*, Oxford: Oxford University Press
- TARONE, E. (1977): „Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report”, In: Brown, H. D. – Yorio, C. A. – Crymes, R. C. (eds): *On TESOL 77*. Washington. DC.: TESOL, 194-203.
- TARONE, E. (1980): „Communication Strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage studies”, *Language Learning*, 30(2) 417-431.
- TARONE, E. (1981): „Some thoughts on the notion of 'communication strategy'”, *TESOL Quarterly*, 15(3) 285-295.
- TASKÓ, T. (2009): *A tanulást befolyásoló kognitív és affektív tényezők vizsgálata az általános iskola 6-7. osztályos tanulói körében az iskolai alulteljesítés szempontjából*, Budapest: ELTE, Pszichológiai Doktori Iskola, Doktori Disszertáció
- THOMPSON, I. – RUBIN, J. (1993): *Improving listening comprehension in Russian. Report to International Research and Studies Program*, Washington DC: U. S. Department of Education
- THORNBURY, S. (2002): *How to teach vocabulary*. Harlow: Longman.
- TÓTH, B. (2009): „Szövegértést fejlesztő gyakorlatok alsó tagozatosok számára”, *Anyanyelv-pedagógia*, 2009. 4. (URL: 2013. 11. 08.

- TSENG, WEN Ta – DÖRNYEI, Z. – SCHMITT, N. (2006): „A new Approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in Vocabulary Acquisition”, *Applied Linguistic*, 27(1) 78-112.
- VÁGÓ, I. (1999): „Az élő idegen nyelvek oktatása. Egy modernizációs sikertörténet”, In: Vágó I. (ed.): *Tartalmi változások a közoktatásban a '90-es években*, Budapest: Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ – Okker Kiadó, 135-174.
- VÁGÓ, I. (2001): „Ami az átlagok mögött van – Egyenlőtlenségek a nyelvoktatásban”, *Iskolakultúra*, 11(8) sz. 61-70.
- VÁGÓ, I. (2007): „Nyelvtanulási utak Magyarországon” In: Vágó I. (ed.): *Fókuszban a nyelvoktatás*, Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 137–175.
- VAN, Ek J. A. (1979): *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults. Systems Development in Adult Language Learning*, Strasbourg: Council of Europe
- VERMUNT, J. D. (1994): *Inventory of Learning styles of higher education*, Leiden: Leiden University, ICLON-Graduate School of Education
- VIGH, T. (2005): „A kommunikatív tesztelés elméleti alapjai”, *Magyar Pedagógia*, 105(4) 381-407.
- VIGH, T. (2010): *Az idegennyelvi érettségi működése és hatása a tanulói teljesítmények és a tanári nézetek tükrében*, Doktori értekezés, Szeged: Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola
- WAN, Yiling 万艺玲 (1997): 对外汉语词义教学中的两个问题. 语言教学与研究. 第 3 期.
- WANG, Gu 王估 (2002): 三类口语考试题型的评分研究. 世界汉语教学. World Chinese Teaching and Learning. 第 2 期.
- WANG, Hong 王弘 (2001): 教材中词性标注的针对性原则. 语言教学与研究. 第 5 期.
- WANG, Hui 王辉 (2004): 图式理论启发下的对外汉语阅读教学策略. 汉语学习. 第 4 期.
- WANG, Jinghui – SPENCER, Ken – Xing, Mingjie (2009): „Metacognitive beliefs and strategies in learning Chinese as a foreign language”, *System*, 37(1) 46-56.

- WANG, Lujiang 王路江 (2003): 从对外汉语教学到国际汉语教学 — 全球化时代的汉语传播趋势. 世界汉语教学. 3.
- WANG, Lujiang 王路江 (2005): 中国汉语水平考试 (HSK) 的改革与发展 — 在世界汉语大会第二分会的主题发言. 世界汉语教学. 3.
- WANG, Lujiang 王路江 (2007): 在科学发展观指导下做好汉语国际推广工作. 世界汉语教学. 1.
- WANG, Wenyu 王文宇 (1998): 观念、策略与英语词汇记忆. 外语教学与研究. 第 1 期.
- WANG, Xuemei – ZHANG, Yigang 王雪梅张逸岗 (2007): 外语教育求索. 上海外语教育出版社.
- WANG, Yan 王燕 (2010): 高职对外汉语情景教学中的合作教学策略探析. 第 4 期.
- WANG, Yongde 王永德 (2008): 目的语在第二语言习得中的迁移. 心理科学. 31. 2.
- WANG, Zongyan 王宗炎 (1993): 英语教师看语言和语言学. 现代外语. 第 2 期.
- WEINSTEIN, C. E. – MAYER, R. E. (1986): „The teaching of learning strategies”, In: Wittrock, M. C. (ed.): *Handbook of Research on Teaching*, London: Macmillan, 315-327.
- WEN, Qiufang – WANG, Lifei 文秋芳王立非 (2004): 影响外语学习策略系统运行的各种因素评述. 外语与外语教学. 第 9 期.
- WEN, Qiufang 文秋芳 (1995): 英语成功者与不成功者在方法上的差异. 外语教学与研究. 第 3 期.
- WEN, Qiufang 文秋芳 (1996): 传统和非传统学习方法与英语成绩的关系. 现代外语. 第 1 期.
- WENDEN, A. – RUBIN, J. (eds.): (1987): *Learner Strategies in Language Learning*, Cambridge: Prentice-Hall
- WENDEN, A. (1983): „The process of intervention”, *Language Learning*, 33(1) 103-121.
- WIDDOWSON, H. G. (1989): „Knowledge of Language and Ability for Use”, *Applied Linguistics*, 10(2): 128-137.
- WIDDOWSON, H. G. (1996): *Teaching Language as Communication*, Oxford: Oxford University Press
- WILKINS, D. (1972): „Grammatical, situational and notional syllabuses”, In: Association Internationale de Linguistique Appliquée (ed.): *Proceedings of the 3rd*

- International Congress of Applied Linguistics*, Heidelberg: Julius Groose Verlag (Reprinted in Brumfit & J. son (eds.) 1979.) 82-90.
- WILLING, K. (1988): *Learning Styles in Adult Migrant Education*, Adelaide: Adult Migrant Education Programme
- WITKIN, H. A. – GOODENOUGH, D. R. (1981): *Cognitive styles, essence and origins: Field dependence and field independence*, New York: International Universities Press
- WONG FILLMORE, L. W. (1976): *The second time around: Cognitive and social strategies in second language acquisition*. Unpublished Ph. D. dissertation. Stanford University
- WONG FILLMORE, L. W. (1985): *Second Language Learning in children: A proposed model. Issues in English language development*, Rosslyn, VA: National Clearing-house on Bilingual Education
- WONG-FILLMORE, L. (1986): *Cultural factors in second language learning*, Paper presented at the Fourth Rocky Mountain Regional TESOL Conference, Albuquerque
- WU, Ding E 吴丁娥 (2000): 外语教学与外语习得中的“输入”及“情感障碍”. 外语与外语教学. 第 6 期.
- WU, Heping 武和平 (2000): 元认知及其与外语学习的关系. 国外外语教学. 第 2 期.
- WU, Menji 吴门吉 (2004): 监控策略及其在初级汉语口语教学中的运用. 暨南大学华文学院学报. 第 1 期.
- WU, Ping 吴平 (1999): 从学习策略到外语写作教学. 汉语学习. 第 3 期.
- WU, Qianlong 吴潜龙 (2000): 从语言与思维的关系看第二语言习得中的几个问题. 外语教学. 第 1 期.
- WU, Rongqiang – SONG, Qing 吴荣强宋青 (2009): 当前中级汉语口语教学状况的调研及分析. 湘潭师范学院学报. 第 1 期.
- WU, Shimeilan 武氏梅兰 (2002): 从培养交际能力角度评析五部初级口语教材. 硕士学位论文.
- WU, Shixiong 吴世雄 (1998): 认知心理学的记忆原理对汉字教学的启迪语言教学与研

究. 04.

- WU, Yongyi – CHEN, Yu 吴勇毅陈钰 (2005): 成功的汉语学习者的学习策略分析对外汉语教学的全方位探索. 赵金铭主编商务印书馆.
- WU, Yongyi – CHEN, Yu 吴勇毅陈钰 (2006): 善听着与不善听着听力学习策略对比研究. 汉语学习. 第 2 期.
- WU, Yongyi 吴勇毅 (2001): 汉语”学习策略”的描述性研究与介入性研究. 世界汉语教学.
- WU, Yongyi 吴勇毅 (2007): 不同环境下的外国人汉语学习策略研究. 博士学位论文.
- WU, Yongyi 吴勇毅 (2006): 伦汉语作为第二语言教学 (TCSL) 与汉语作为外语教学 (TCFL), 《汉语教学学刊》, 第 2 辑. 北京大学出版社.
- WU, Yongyi 吴勇毅 (2008): 意大利学生汉语口语学习策略使用的个案研究. 世界汉语教学. 第 4 期.
- WU, Zengsheng 吴增生 (1994): 值得重视的”学习者策略”的研究. 现代外语第 3 期.
- WU, Zhongwei – GUO, Peng 吴中伟郭鹏 (2009): 对外汉语任务型教学. 使用对外汉语教学丛书. 北京大学出版社.
- XIANG, Chaohong 向朝红 (1999): „监察”学习理论及对口语错误纠正的启示. 外语与外语教学. 第 7 期.
- XU, Ziliang – WU, Renpu 徐子亮吴仁普 (2005): 使用对外汉语教学法北京大学出版社.
- XU, Ziliang 徐子亮 (1999): 外国学生汉语学习策略的认知心理分析. 世界汉语教学第 4 期. 75-85.
- XU, Ziliang 徐子亮 (2002): 汉语作为外语的口语教学新义. 世界汉语教学. 第 4 期.
- XU, Ziliang 徐子亮 (2000): 对外汉语教学的模式匹配. 汉语学习. 02.
- XU, Ziliang 徐子亮 (2004): 对外汉语学习理论研究二十年. 世界汉语教学. 第 4 期. .
- XU, Ziliang 徐子亮 (2006): 不同认知风格的汉语学习者在学习策略运用上的差异研究国际汉语教学动态与研究. 第一辑. 外语教学与研究出版社.
- XU, Ziliang 徐子亮 (2010): 汉语作为外语的学习研究: 认知模式与策略. 北京: 北京大学出版社.
- XU, Ziliang 徐子亮 (2003): 中外学生二语学习策略的向异性研究. 暨南大学华文学院学报. 第 3 期.
- YAN, Maosi 晏懋思 (1994): 交际法运用例析. 世界汉语教学. 第 2 期.



- YANG, Chengqing – ZHANG, Pujun 杨承青张普军 (2007): 汉语水平考试改革设想. 语言汉字应用. 第 3 期.
- YANG, Lianrui – ZHANG, Delu 杨连瑞张德禄 (2007): 二语习得研究与中国外语教学. 上海外语教育出版社. [Research of Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching in China] Shanghai Foreign Language Education Press
- YANG, Xuemei 杨雪梅 (2003): 听力理解认知策略分析及教学对策暨南大学华文学院学报. 第 4 期.
- YANG, Yi 杨翼 (1998): 高级汉语学习者的学习策略与学习效果的关系. 世界汉语教学. 第 1 期. World Chinese Teaching and Learning
- YOUNG, D. J. – OXFORD, R. L. (1997): „A gender-related analysis of strategies used to process written input in the native language and a foreign language”, *Applied Language Learning*, 8(1) 26-43.
- YOUNG, R. (1986): *Personal Autonomy: Beyond Negative and Positive Liberty*, London: Croom Helm
- YOUNG, R. (1987): „The cultural context of TESOL – a review of research into Chinese classrooms”, *RELIC Journal*, 18(2) 15-30.
- YU, Hui 于辉 (2010): „2009 中国-欧盟语言合作研究会”. 论文集编委会. 外语教学与研究出版社.
- YULE, G. (2000): *Teaching the Spoken Language*, Cambridge: Cambridge Books for Teachers
- ZHAI, Hong 翟弘 (2005): 论第二语言学习中的回避现象. 嘉应学院学报. 第 4 期.
- ZHANG, Hesheng 张和生 (2006): 对外汉语课堂教学技巧研究. 商务印书馆. 北京.
- ZHANG, Hongling 张红玲 (2007): 跨文化外语教学. 外研社跨文化交际丛书. 上海外语教育出版社.
- ZHANG, Hui 张辉 (1999): 对外汉语教学中阅读理解的策略训练. 《语言文化教学研究集刊》(第三辑), 华语教学出版社.
- ZHANG, Kai 张凯 (2005): 语言测试及测量理论研究. 北京语言大学汉语水平考试中心. 北京语言大学出版社. [HSK Studies on Language Testing and Measurement Theories] Beijing: Beijing Language & Culture University Press

- ZHANG, Kai 张凯 (2006): 汉语水平考试研究. 商务印书馆. 北京.
- ZHANG, Li – WANG, Biao 张莉王飙 (2002): 留学生汉语焦虑感与成绩相关分析及教学对策. 语言教学与研究. 第 1 期.
- ZHANG, Li 张莉 (2001): 留学生汉语学习焦虑感与口语流利性关系初探. 语言文字应用. 3 期.
- ZHANG, Pujun – JIE, Nini – WANG, Shihua – LI, Yanan – ZHANG, Tieying 张普军解妮妮王世华李亚男张铁英 (2010): 新汉语水平考试研制报告. 理论与实践. 第 9 期.
- ZHANG, Rimei 张日美 (1998): 学习策略研究的发展与现状. 山东外语教学. 第 3 期.
- ZHANG, Wenjun – LIANG, Li – CHEN, Xinfang 章文君梁丽陈新芳 (2008): 外国留学生汉语口语交际策略调查. 金华职业技术学院学报. 第 8 圈第 1 期.
- ZHANG, Yanan 张雅楠 (2010): 不同环境下的学习者汉语口语交际策略使用研究. 硕士学位论文.
- ZHAO, Jianhua 赵建华 (2006): 功能大纲. 对外汉语教学中高级阶段. 北京语言大学出版社.
- ZHAO, Jinming 赵金铭 (2001): 对外汉语研究的基本框架. 世界汉语教学. 第 3 期.
- ZHAO, Jinming 赵金铭 (2008): 汉语作为第二语言教学: 理论与模式. 第 1 期.
- ZHAO, Jinming 赵金铭 (1996): 对外汉语教学与研究的现状与前瞻. 中国语文. 第 6 期.
- ZHOU, Fang 周昉 (2008): 汉语作为第二语言的学习策略研究. 江苏经贸职业技术学院学报. 第 4 期.
- ZHOU, Lei 周磊 (2004): 中级水平韩国留学生语言学习策略与汉语听力理解的关系研究. 未发表硕士学位论文北京语言大学.
- ZHUANG, Zhixiang – SHU, Dingfen 庄智象束定芬 (1994): 外语学习者策略研究与外语教学. 现代外语第 3 期.
- ZIMMERMAN, B. J. (1998): „Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models”, In: Schunk D. H. & Zimmerman B. J. (eds.): *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*, New York: Guilford Press, 1-19.

## Melléklet:

### M2.1. Táblázat Rubin tanulási stratégiái (O'Malley – Chamot, 1990:4)

Elsődleges stratégiák	Másodlagos stratégiák
Közvetlen stratégiák	Tisztázás/ellenőrzés Ellenőrzés Memorizálás Találgatás Induktív következtetés Deduktív következtetés Gyakorlás
Közvetett stratégiák	Lehetőségek keresése a gyakorláshoz Produkciós fogások

### M2.2. Táblázat Naiman tanulási stratégiái (O'Malley–Chamot, 1990:5)

Elsődleges stratégiák	Másodlagos stratégiák
Aktív feladatmegközelítés	Lehetőségek megragadása a tanulásra, tanulói környezet keresése A szokásos osztálytermi programokon túl további tanulói tevékenységek keresése Gyakorlás
A nyelv, mint rendszer realizálása	Egyéni problémák realizálása Első és második nyelv összehasonlítása A célnyelv analízálása következtetések levonásához A nyelv, mint rendszer használata
A nyelv, mint az interakció és a kommunikáció rendszerének realizálása	A folyamatosság előnyben részesítése a korrektséggel szemben Kommunikációs szituációk keresése az anyanyelvi beszélővel
Érzelmi igények irányítása	Szociokulturális jelentés keresése A tanulás során az érzelmi igényekkel való megbirkózás
A nyelvi teljesítmény értékelése	A nyelv állandó korrigálása teszteléssel, visszacsatolás az anyanyelvi beszélőtől

### **M2.3. Táblázat Naiman-i tanulási technikák (O'Malley–Chamot, 1990:6)**

Kiejtés elsajátítása

Hangos ismétlés a tanár, az anyanyelvi beszélő vagy a magnón elhangzottak után

Figyelmes hallgatás

Hangos beszéd, pl. szerepjáték során

Nyelvtan

Szövegben szabályok követése

Következtetés a szöveg tartalmából a nyelvtani szabályokra

Az első és a második nyelv összehasonlítása

Szerkezetek memorizálása és azok gyakori használata

Szókincs

Táblázatok készítése és azok memorizálása

Szavak tanulása kontextusban

Szavak tanulása asszociációval

Kifejezésekben új szavak használata

Szótár használata, amennyiben szükséges, jegyzet segítségével új egységek megtanulására

Hallás utáni szövegértés

Rádió, magnó, TV, mozifilm, kazetta hallgatása

Beszédtanulás

Nem félni a hibák elkövetésétől

Anyanyelvi beszélővel való kapcsolat

Helyesbítés kérése

Párbeszéd memorizálása

Írástanulás

A toll a barátom

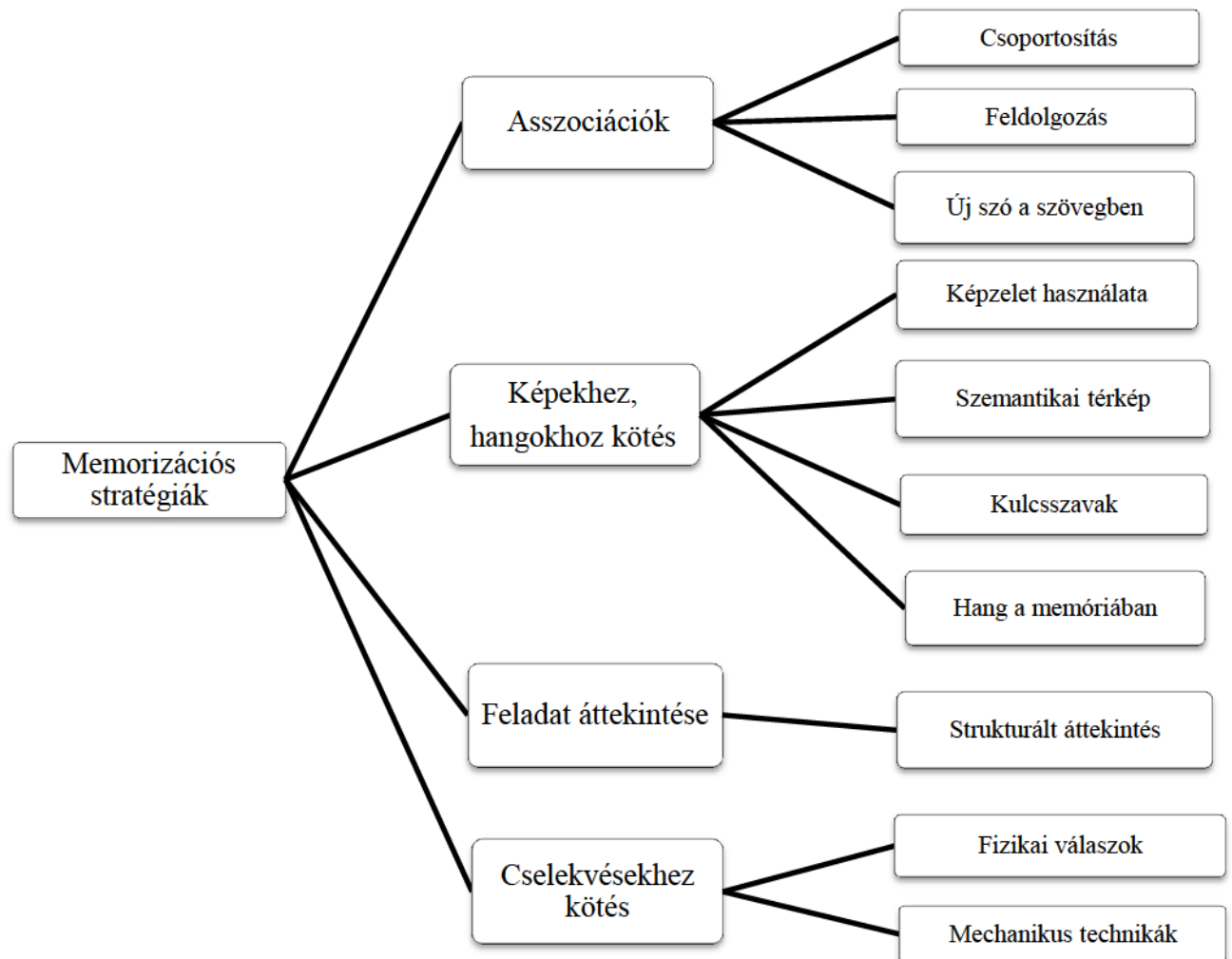
Gyakran írni

Olvasástanulás

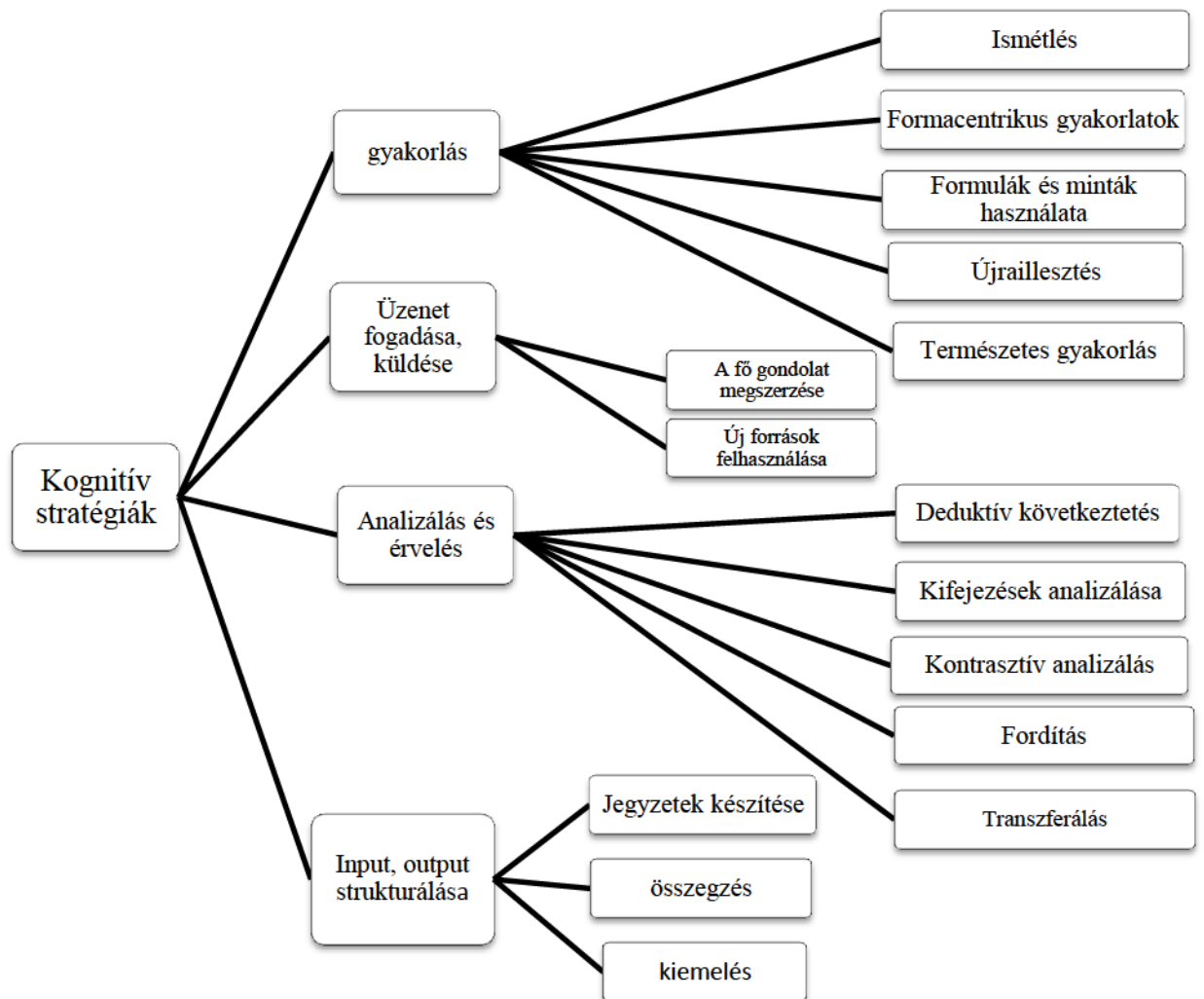
Mindennap olvasni egy keveset

Számunkra ismerős dolgokat írni

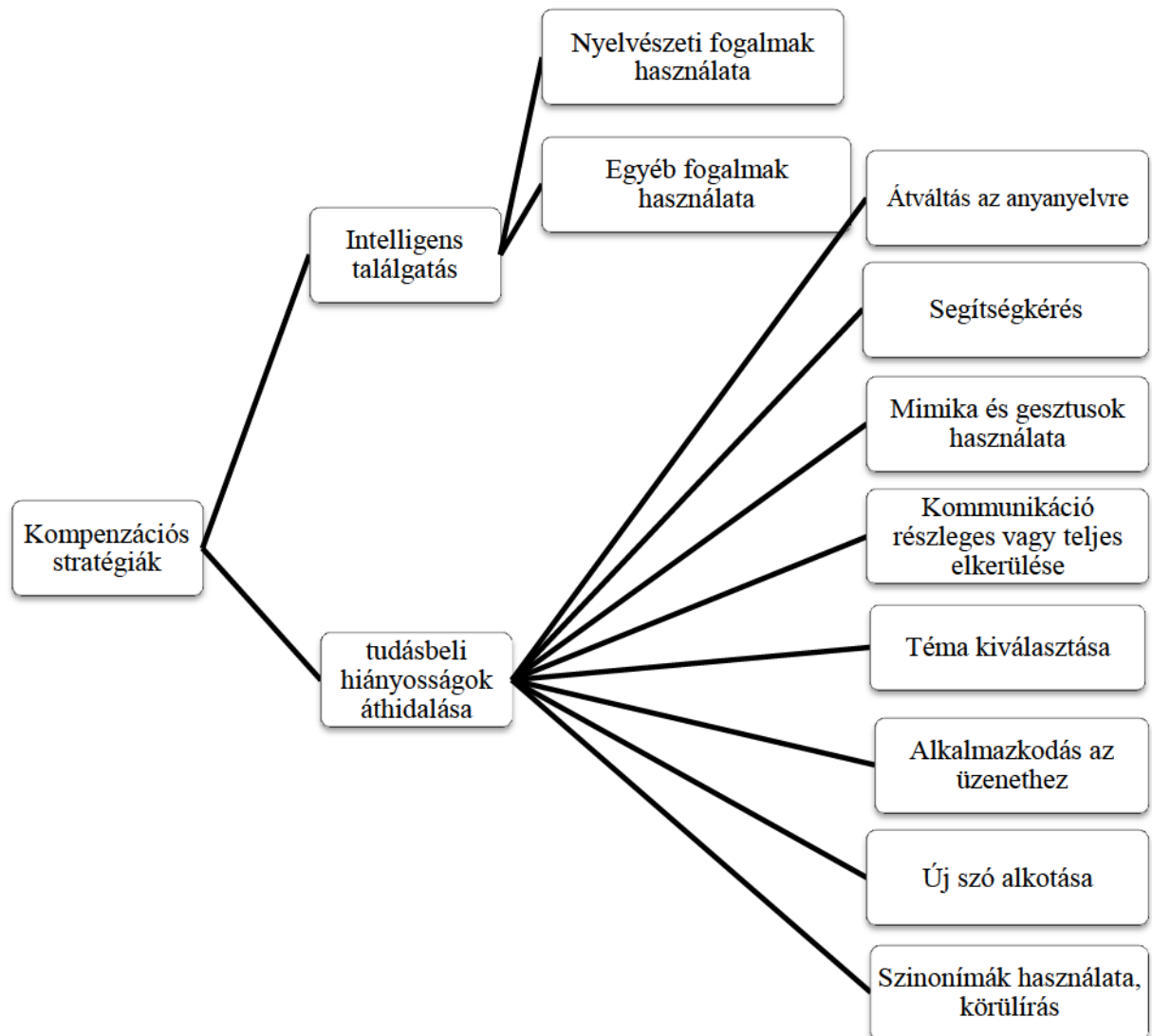
**M2.4. Ábra Memorizációs stratégiák osztályozása (Oxford, 1990:39)**



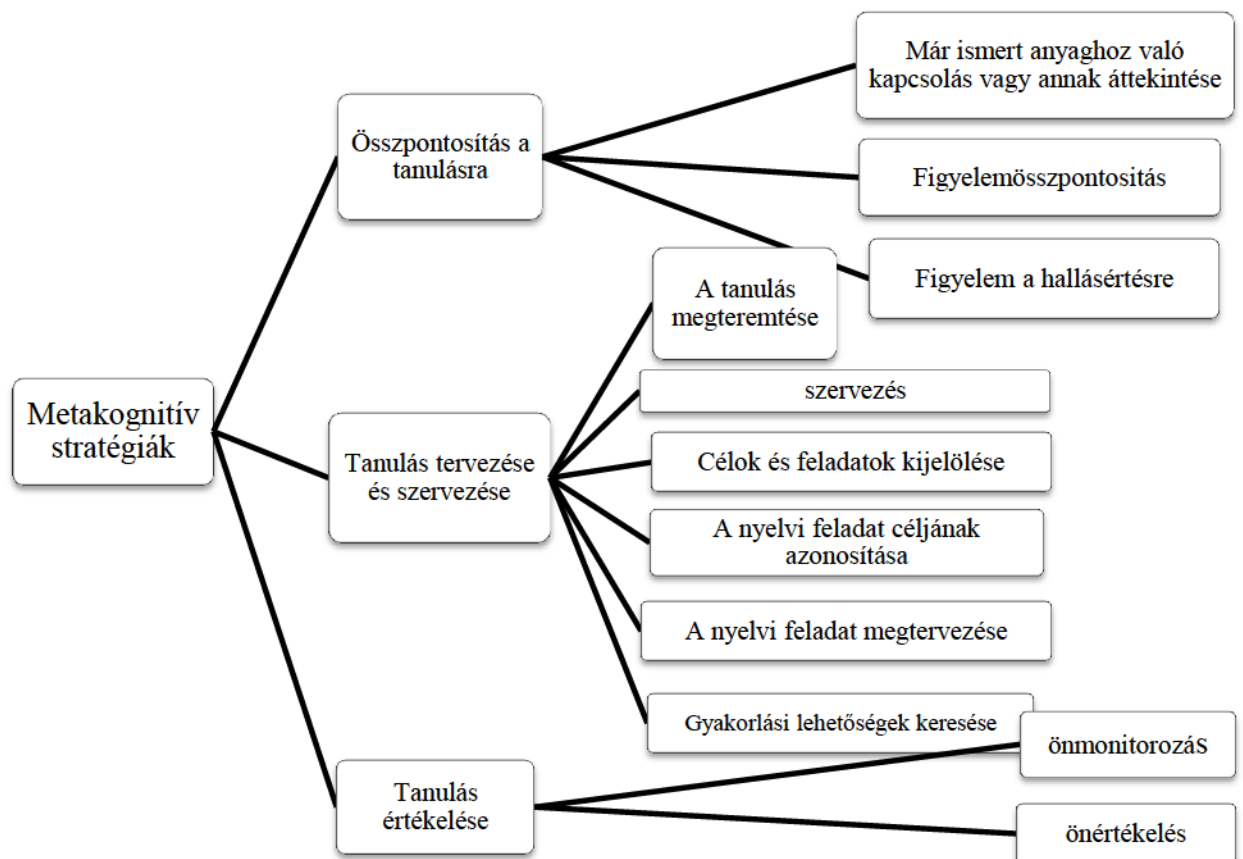
**M2.5. Ábra Kognitív stratégiák osztályozása (Oxford, 1990:69)**



**M2.6. Ábra Kompenzációs stratégiák osztályozása (Oxford, 1990:48)**

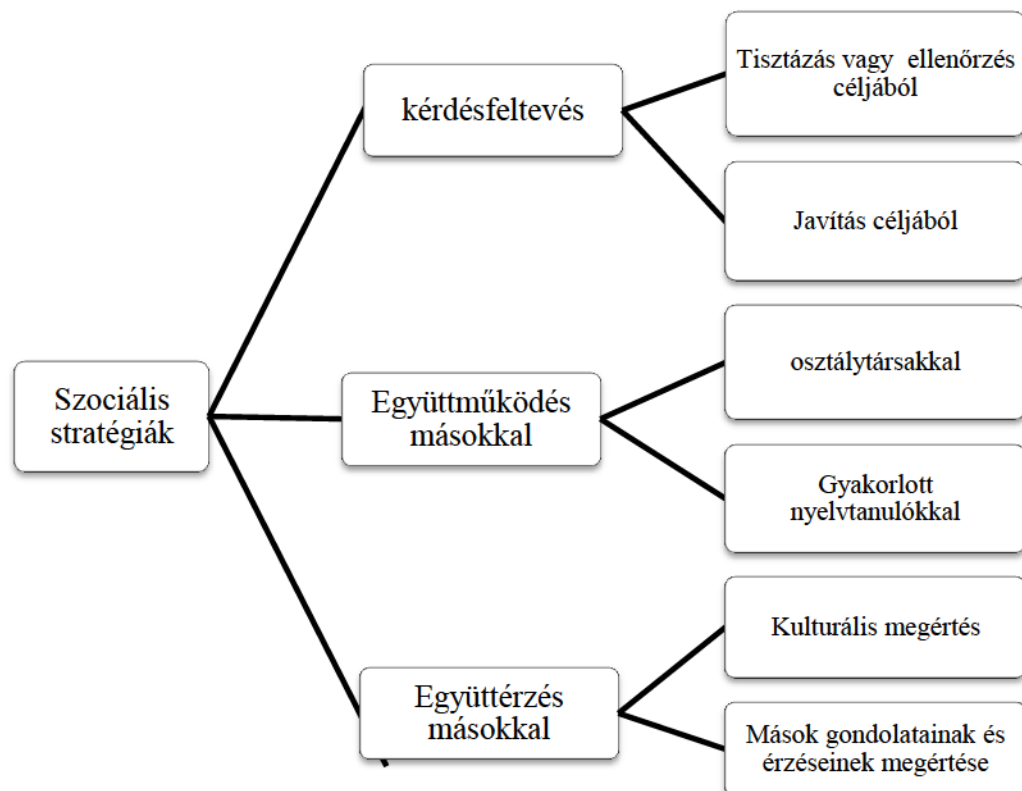


**M2.7. Ábra Metakognitív stratégiák osztályozása (Oxford, 1990:153)**

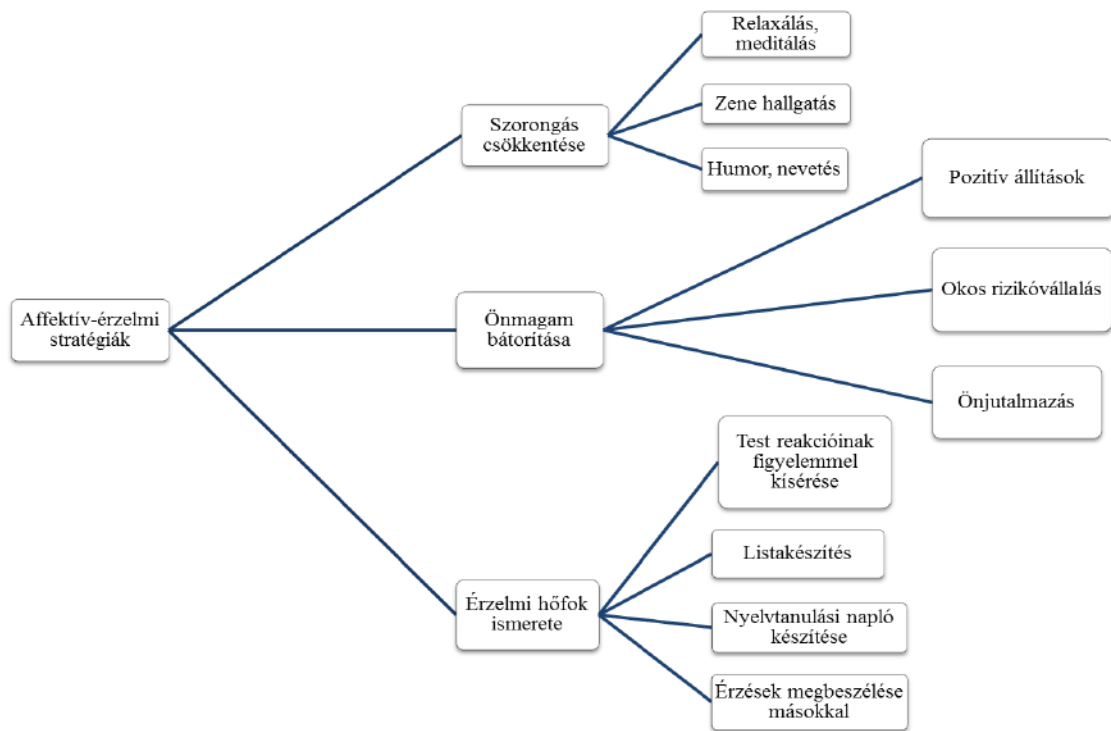




**M2.8. Ábra Szociális stratégiák osztályozása (Oxford, 1990:145)**

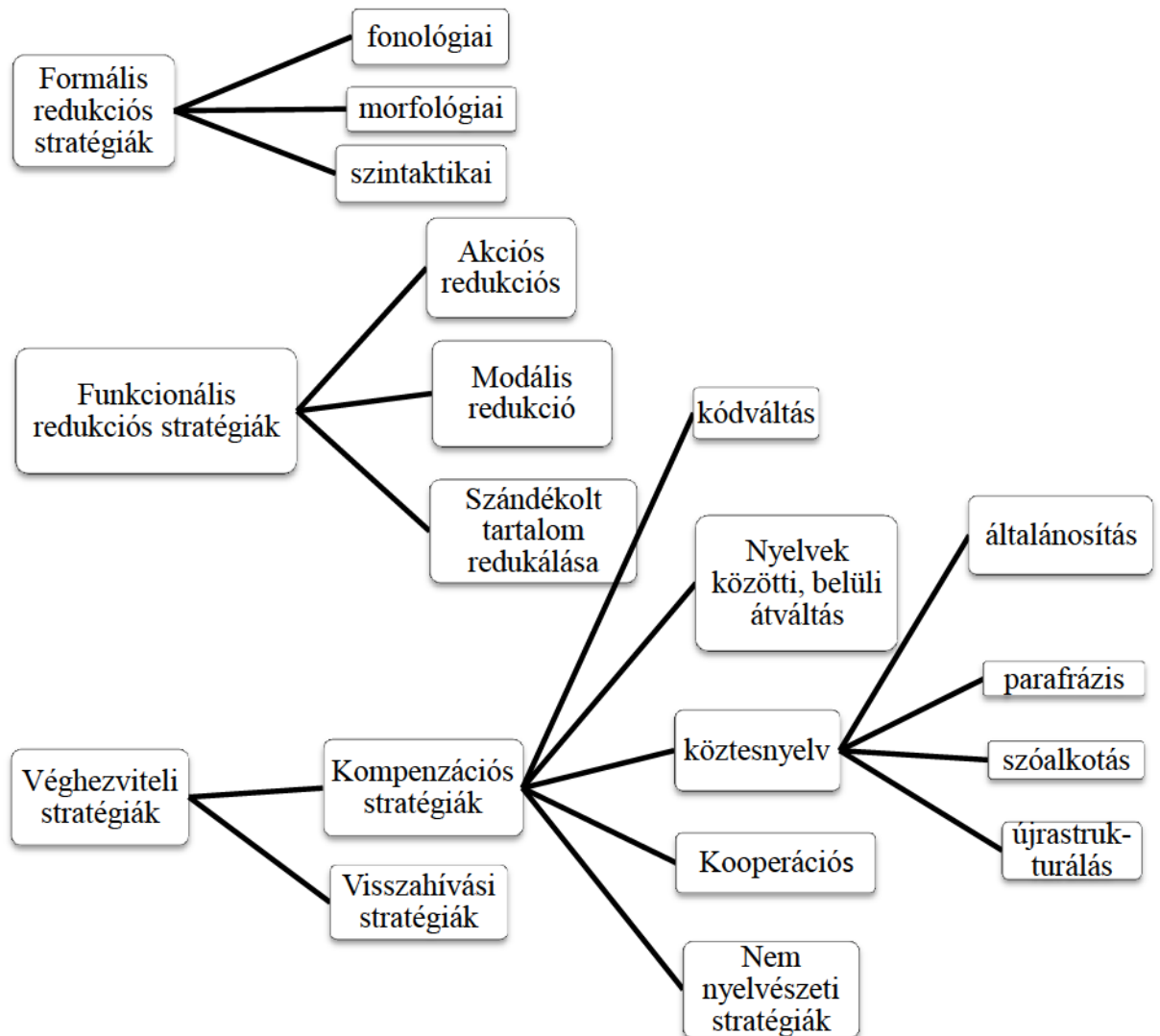


**M2.9. Ábra Affektív-Érzelmi stratégiák osztályozása (Oxford, 1990:141)**



## M2.10. Táblázat Kommunikációs stratégiák csoportosítása

(Faerch és Kasper: Strategies in Interlanguage Communication 52-53)



## M4.1.Kérdőív

### KÉRDŐÍV

A kérdőív a kínai nyelvtanulási szokásokról és nyelvtanulási stratégiákról gyűjt információt. Arra keresi a választ, hogy a magyar anyanyelvű kínai nyelvtanulók hogyan tanulják a kínait, mint második idegen nyelvet.

Köszönöm, hogy válaszoddal hozzájárulsz a kínai nyelvtanulás jobb megismeréséhez és megértéséhez!

#### I. Nyelvtanulási háttér

1. Név: \_\_\_\_\_ Életkor: \_\_\_\_\_ Nem: \_\_\_\_\_

2. Mióta tanulsz kínaiul? \_\_\_\_\_

3. Hány kínai órád van egy héten? \_\_\_\_\_

4. Hogyan ítéled meg kínai nyelvtudásodat? (Válaszodat húzd alá!)

nagyon jó      nem rossz      átlagos      nem jó      rossz

5. Miért tanulsz kínaiul? (Válaszodat karikázd be! Csak egy választást jelölj!)

A: Érdekel Kína és a kínai kultúra

B: Kínai nyelvtudásommal jó állást szeretnék találni

C: Utazni szeretnék Kínában

D: A kínai nyelv a főszakom

E: Egyéb: \_\_\_\_\_

6. Tettél HSK nyelvvizsgát? Ha igen, milyen szintet értél el? \_\_\_\_\_

7. Jártál ösztöndíjjal Kínában? \_\_\_\_\_ Mennyi időre? \_\_\_\_\_

8. Tanulsz más idegen nyelvet is a kínai nyelven kívül? Ha igen, azt mióta tanulod?

\_\_\_\_\_

9. Számodra mi okoz nehézséget a kínai nyelvtanulásban?

\_\_\_\_\_

10. Mi a célod a kínai nyelvtanulással? (Egy választ jelölj be!)

A: Utazni szeretnék Kínában

B: Kínával kapcsolatos munkát keresek

C: Szeretném befejezni tanulmányaimat

D: Egyéb \_\_\_\_\_

II. Kérlek, értékelj az állításokat 1–5-ig! Válaszodat karikázd be!

1= soha vagy egyáltalán nem igaz rám

2= rendszerint nem igaz rám nézve

3= néha igaz rám

4= rendszerint igaz rám

5=mindig vagy nagyrész igaz rám

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Fontos, hogy kínai barátaimmal kínaiul beszéljek.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Ha nem értem azt, amit egy anyanyelvű beszélő mond, megkérem, hogy még egyszer mondja el, vagy magyarázza el.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. A kínai beszélt nyelvet osztálytársaimmal gyakorlom.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Kínai tanáromtól kérek segítséget.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Megkérem az anyanyelvi beszélőt, hogy javítsa ki, ha valamit rosszul mondok.                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Saját magamat bátorítom arra, hogy kínaiul beszéljek.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Megjutalmazom magamat, ha valamit jól csináltam vagy mondtam kínaiul.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Gondolataimat a kínai nyelvtanulásról le szoktam jegyezni.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Kínai nyelvtanulási tapasztalataimat megbeszélem barátommal, osztálytársammal vagy valakivel a környezetemben. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Nem érzem kényelmetlenül magam, ha hibát követelek el, mert a hibákból tanul az ember.                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Általában egy hétre vagy egy hónapra előre be szoktam osztani, hogy mit kell elsajátítanom kínaiából.         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Határozott, előre megtervezett céljaim vannak a kínai nyelvtanulással kapcsolatban.                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Próbálom megtalálni annak a módját, hogyan válhatok jobb nyelvtanulóvá.                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Mindig figyelek arra, amit a tanár az órán mond.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 15. Általában odafigyelek arra, hogy pontosan írjam meg a házi feladatokat.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Figyelemmel kísérem kínai nyelvi fejlődésemet és nehézségeimet.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Amikor ismeretlen szóval találkozom, megpróbálom kitalálni a jelentését.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Ha a beszélgetésben nem tudom, hogy az adott szó mit jelent, megkérdezem mástól.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Ha nem jut eszembe egy szó vagy kifejezés, akkor azt elmutogatom vagy egy hozzá közel azonos jelentésű szóval, kifejezéssel helyettesítem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. A kínai nyelvtanulásban fontos a kínai kultúra ismerete.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Ha nem értek valamit, amit olvasok vagy hallok, megpróbálom az egész szöveg jelentését kitalálni.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Az új szavakat szókétyával memorizálom.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Az új szavakat mozgás, kép vagy valamilyen konkrét tárgy segítségével jegyzem meg.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Az új szót vagy kifejezést párbeszédbe helyezve vagy egész mondatba helyezve használom.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Rendszeresen ismétlek.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Az új szót mondatba helyezve jegyzem meg.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Szeretek kínaiul olvasni cikkeket, könyvet stb.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. TV, DVD-t, filmet nézek kínaiul, a hasznos kifejezéseket, szavakat lejegyzem.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Az új szót vagy kifejezést hangsúllyal, pinyin-el, jelentéssel együtt kikeresem a szótárból.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Megpróbálok kínaiul megszólalni ahol csak lehetőségem adódik.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 31. Utánzom a kínai anyanyelvűek kiejtését, hangsúlyát.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Az új nyelvtani szabályokat sok példamondaton keresztül tanulom.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Összefoglalom magamnak a fontosabb szavakat, kifejezéseket, nyelvtani szabályokat.                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. Az órán sok jegyzetet készítek.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. A kínai írásjegy hangsúlyra és jelentésre utaló részéből próbálom meg kitalálni az új szó jelentését és kiejtését. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. Sokszor ismétlem, írom az új szavakat, kifejezéseket.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

#### M4.1. Táblázat Nem és nyelvtanulási stratégiák diszkriminanciaelemzése

**Tests of Equality of Group Means**

	Wilks' Lambda	F	df1	df2	Sig.
Szociális stratégia átlag	.965	4.488	1	123	<b>.036</b>
Érzelmi stratégia átlag	.992	1.005	1	123	.318
Metakognitív stratégia átlag	.962	4.813	1	123	<b>.030</b>
Kompenzációs stratégia átlag	.980	2.555	1	123	.112
Memorizációs stratégia átlag	.990	1.258	1	123	.264
Kognitív stratégia átlag	.967	4.163	1	123	<b>.043</b>

**Structure Matrix**

	Function
	1
Metakognitív stratégia átlag	<b>.785</b>
Szociális stratégia átlag	<b>.758</b>
Kognitív stratégia átlag	<b>.730</b>
Kompenzációs stratégia átlag	.572
Memorizációs stratégia átlag	.401
Érzelmi stratégia átlag	.359

\*. Largest absolute correlation between each variable and any discriminant function



**Classification Results<sup>a</sup>**

			Predicted Group Membership		Total
			1 férfi	2 nő	
Original	Count	Nem 1 férfi	27	22	49
		2 nő	28	48	76
	%	1 férfi	55.1	44.9	100.0
		2 nő	36.8	63.2	100.0

a. 60.0% of original grouped cases correctly classified.

#### M4.2. Táblázat: Nyelvtudás és nyelvtanulási stratégiák diszkriminancia elemzése

**Tests of Equality of Group Means**

	Wilks' Lambda	F	df1	df2	Sig.
Szociális stratégia átlag	.883	8.091	2	122	<b>.001</b>
Érzelmi stratégia átlag	.923	5.073	2	122	<b>.008</b>
Metakognitív stratégia átlag	.909	6.115	2	122	<b>.003</b>
Kompenzációs stratégia átlag	.934	4.333	2	122	.015
Memorizációs stratégia átlag	.968	2.045	2	122	.134
Kognitív stratégia átlag	.903	6.561	2	122	<b>.002</b>

**Structure Matrix**

	Function	
	1	2
Szociális stratégia átlag	<b>.766*</b>	-.210
Kognitív stratégia átlag	<b>.672*</b>	.370
Metakognitív stratégia átlag	<b>.663*</b>	-.230
Kompenzációs stratégia átlag	<b>.565*</b>	.053
Érzelmi stratégia átlag	<b>.558*</b>	<b>.514</b>
Memorizációs stratégia átlag	.320	<b>.450*</b>

\*. Largest absolute correlation between each variable and any discriminant function

**Classification Results<sup>a</sup>**

			Predicted Group Membership			Total
			1 nagyon jó vagy nem rossz	2 átlagos	3 nem jó vagy rossz	
Original	Count	Nyelvtudás				
		1 nagyon jó vagy nem rossz	28	11	9	48
		2 átlagos	19	16	16	51
		3 nem jó vagy rossz	4	8	14	26
	%	1 nagyon jó vagy nem rossz	<b>58.3</b>	22.9	18.8	100.0
		2 átlagos	37.3	<b>31.4</b>	31.4	100.0
		3 nem jó vagy rossz	15.4	30.8	<b>53.8</b>	100.0

a. **46.4%** of original grouped cases correctly classified.

### M4.3. Táblázat Nyelvtanulásban eltöltött idő diszkriminancia elemzése

Tests of Equality of Group Means

	Wilks' Lambda	F	df1	df2	Sig.
Szociális stratégia átlag	.964	1.525	3	121	.212
Érzelmi stratégia átlag	.997	.121	3	121	.947
Metakognitív stratégia átlag	.992	.319	3	121	.812
Kompenzációs stratégia átlag	.951	2.067	3	121	.108
Memorizációs stratégia átlag	.963	1.541	3	121	.207
Kognitív stratégia átlag	.889	5.013	3	121	<b>.003</b>

Structure Matrix

	Function		
	1	2	3
Kognitív stratégia átlag	<b>.742*</b>	.456	.090
Kompenzációs stratégia átlag	.476*	-.098	.409
Memorizációs stratégia átlag	.039	<b>.849*</b>	<b>.457</b>
Szociális stratégia átlag	.310	.518*	-.499
Metakognitív stratégia átlag	-.030	.404*	-.093
Érzelmi stratégia átlag	-.085	.117	.200*

\*. Largest absolute correlation between each variable and any discriminant function

**Classification Results<sup>a</sup>**

			Predicted Group Membership				Total
			1 egy év alatt	2 két év	3 három év	4 négy év	
Original	Count	1 egy év alatt	27	8	11	9	55
		2 két év	7	9	6	6	28
		3 három év	3	2	8	4	17
		4 négy év	4	5	6	10	25
	%	1 egy év alatt	<b>49.1</b>	14.5	20.0	16.4	100.0
		2 két év	25.0	<b>32.1</b>	21.4	21.4	100.0
		3 három év	17.6	11.8	<b>47.1</b>	23.5	100.0
		4 négy év	16.0	20.0	24.0	<b>40.0</b>	100.0

a. **43.2%** of original grouped cases correctly classified.

**M4.4. Táblázat Nyelvvizsga diszkriminancia elemzése a nyelvtanulási stratégiákkal**

**Tests of Equality of Group Means**

	Wilks' Lambda	F	df1	df2	Sig.
Szociális stratégia átlag	.994	.756	1	123	.386
Érzelmi stratégia átlag	.986	1.740	1	123	.190
Metakognitív stratégia átlag	.988	1.553	1	123	.215
Kompenzációs stratégia átlag	.927	9.739	1	123	<b>.002</b>
Memorizációs stratégia átlag	.990	1.287	1	123	.259
Kognitív stratégia átlag	.879	16.991	1	123	<b>.000</b>

**Structure Matrix**

	Function
	1
Kognitív stratégia átlag	<b>.635</b>
Kompenzációs stratégia átlag	<b>.481</b>
Érzelmi stratégia átlag	-.203
Metakognitív stratégia átlag	.192
Memorizációs stratégia átlag	-.175
Szociális stratégia átlag	.134

\*. Largest absolute correlation between each variable and any discriminant function

**Classification Results<sup>a</sup>**

			Predicted Group Membership		Total
			1 van	2 nincs	
Original	Count	1 van	33	9	42
		2 nincs	21	62	83
	%	1 van	<b>78.6</b>	21.4	100.0
		2 nincs	25.3	<b>74.7</b>	100.0

a. 76.0% of original grouped cases correctly classified.

#### M4.5. Táblázat Ösztöndíj és nyelvtanulási stratégiák diszkriminancia elemzése

**Tests of Equality of Group Means**

	Wilks' Lambda	F	df1	df2	Sig.
Szociális stratégia átlag	.986	1.701	1	123	.195
Érzelmi stratégia átlag	1.000	.019	1	123	.890
Metakognitív stratégia átlag	.997	.323	1	123	.571
Kompenzációs stratégia átlag	.965	4.458	1	123	<b>.037</b>
Memorizációs stratégia átlag	.994	.692	1	123	.407
Kognitív stratégia átlag	.937	8.267	1	123	<b>.005</b>

**Structure Matrix**

	Function
	1
Kognitív stratégia átlag	<b>.840</b>
Kompenzációs stratégia átlag	<b>.617</b>
Szociális stratégia átlag	.381
Memorizációs stratégia átlag	.243
Metakognitív stratégia átlag	.166
Érzelmi stratégia átlag	-.040

\*. Largest absolute correlation between each variable and any discriminant function

**Classification Results<sup>a</sup>**

Predicted Group Membership		Total
1 egy év	2 nincs	
21	9	30
33	62	95
<b>70.0</b>	30.0	100.0
34.7	<b>65.3</b>	100.0

a. **66.4%** of original grouped cases correctly classified.

#### M4.6. Táblázat Életkor diszkriminancia elemzése a nyelvtanulási stratégiákkal

Tests of Equality of Group Means

	Wilks' Lambda	F	df1	df2	Sig.
Szociális stratégia átlag	.999	.090	2	122	.914
Érzelmi stratégia átlag	.994	.382	2	122	.684
Metakognitív stratégia átlag	.936	4.198	2	122	<b>.017</b>
Kompenzációs stratégia átlag	.991	.565	2	122	.570
Memorizációs stratégia átlag	.933	4.410	2	122	<b>.014</b>
Kognitív stratégia átlag	.993	.437	2	122	.647

Structure Matrix

	Function	
	1	2
Metakognitív stratégia átlag	<b>.728*</b>	.236
Kompenzációs stratégia átlag	.215*	-.201
Szociális stratégia átlag	-.086*	.079
Memorizációs stratégia átlag	-.075	<b>.884*</b>
Érzelmi stratégia átlag	.105	.232*
Kognitív stratégia átlag	-.172	.198*

\*. Largest absolute correlation between each variable and any discriminant function

Classification Results<sup>a</sup>

			Predicted Group Membership			Total
			20 év alatt	20 és 30 év között	30 év felett	
Original	Count	1. 20 év alatt	8	1	2	11
		2. 20 és 30 év között	22	40	23	85
		3. 30 év felett	4	7	18	29
	%	1. 20 év alatt	<b>72.7</b>	9.1	18.2	100.0
		2. 20 és 30 év között	25.9	<b>47.1</b>	27.1	100.0
		3. 30 év felett	13.8	24.1	<b>62.1</b>	100.0

a. **52.8%** of original grouped cases correctly classified.

### M5.1. Kérdőív Szóbeli kínai nyelvtanulási stratégiák

1. Világos céljaim vannak kínai szóbeli nyelvtudásomat illetően,  
Például, hogy mennyire akarok profivá válni, vagy hogy a jövőben mire  
akarom használni kínai nyelvtudásomat. 1 2 3 4 5
2. Világos tervem van arra nézve, hogyan gyakoroljam  
folyamatosan és rendszeresen kínai szóbeli nyelvtudásomat. 1 2 3 4 5
3. Vannak elképzeléseim kínai szóbeli nyelvtudásom  
javítását illetően. 1 2 3 4 5
4. Próbálok módszereket kitalálni arra nézve, hogy  
hogyan tudok jobb beszélővé válni. 1 2 3 4 5
5. Megpróbálom figyelemmel kísérni nyelvi hibáimat és megkeresni  
azokat az okokat, amelyek miatt azokat elkövettem. 1 2 3 4 5
6. Megpróbálok relaxálni, mert érzem, hogy ideges vagyok, ha  
meg kell szólalnom kínaiul. 1 2 3 4 5
7. Bátorítom magamat arra, hogy kínaiul beszéljek, még akkor is,  
ha tudom, hogy hibákat fogok elkövetni. 1 2 3 4 5
8. Együttműködöm más kínai nyelvtanulókkal annak érdekében, hogy  
gyakoroljam kínai nyelvtudásomat vagy hogy információkat  
osszak meg velük. 1 2 3 4 5
9. Megkérek egy anyanyelvi beszélőt, hogy javítson ki, amikor  
beszélek. 1 2 3 4 5
10. Párbeszédeket memorizálok azért, hogy élő szituációban  
használjam azokat. 1 2 3 4 5
11. Külön, önállóan gyakorlom a kínai kiejtést és hangsúlyokat. 1 2 3 4 5
12. Rendszeresen gyakorlok kifejezéseket, hogy el tudjam  
mondani azokat. 1 2 3 4 5
13. Beszélek magamhoz hangosan vagy halkán kínaiul. 1 2 3 4 5
14. Amikor anyanyelvi beszélővel beszélek, figyelek arra  
hogyan használok a kínai kifejezéseket. 1 2 3 4 5
15. Ha nem tudom, hogyan kell valamit pontosan kifejezni,



rendszeresen visszakeresem a vonatkozó részeket a saját jegyzeteimben.	1	2	3	4	5
16. Beszédben azonnal kijavítom magam, amikor érzem, hogy hibáztam.	1	2	3	4	5
17. Óra után kínaiul beszélek tanárommal, osztálytársaimmal.	1	2	3	4	5
18. Részt veszek olyan rendezvényeken, ahol kínaiul beszélnek.	1	2	3	4	5
19. TV műsorokat vagy filmeket nézek kínaiul.	1	2	3	4	5
20. Összefoglalókat készítek azokról az információkról, amiket kínaiul hallok.	1	2	3	4	5
21. Megpróbálok kínaiul gondolkodni.	1	2	3	4	5
22. Gondolatban kijavítom osztálytársaim hibás mondatait.	1	2	3	4	5
23. Amikor problémám van beszédben inkább tovább beszélek, mintsem, hogy megálljak magamat kijavítani.	1	2	3	4	5
24. Megpróbálok nem szóról szóra minden egyes szót lefordítani kínaira.	1	2	3	4	5
25. Amikor beszédben nem értek minden szót, megpróbálok a beszélgetés egész jelentését kitalálni.	1	2	3	4	5
26. Beszédben nem gondolkodom a helyes kifejezésen, szinonimákat használok vagy gesztikulálok.	1	2	3	4	5

### M5.1. Táblázat Szóbeli stratégiák diszkriminancia elemzése a nemmel

Tests of Equality of Group Means

	Wilks' Lambda	F	df1	df2	Sig.
Metakognitív stratégia átlag	.999	.140	1	224	.708
Szociális stratégia átlag	.991	2.096	1	224	.149
Formacentrikus gyakorlás stratégia átlag	.974	6.001	1	224	.015
Értelmesgyakorlás stratégia átlag	.994	1.383	1	224	.241
Kompenzációs stratégia átlag	.996	.872	1	224	.351
Érzelmi stratégia átlag	.996	.894	1	224	.346
Pontosságra törekvés stratégiája	.977	5.390	1	224	<b>.021</b>
Anyanyelv használat stratégiája	.999	.154	1	224	.695
Folyamatosságra törekvés stratégiája	.999	.182	1	224	.670
Anyanyelv elkerülésének stratégiája	.996	.998	1	224	.319

Structure Matrix

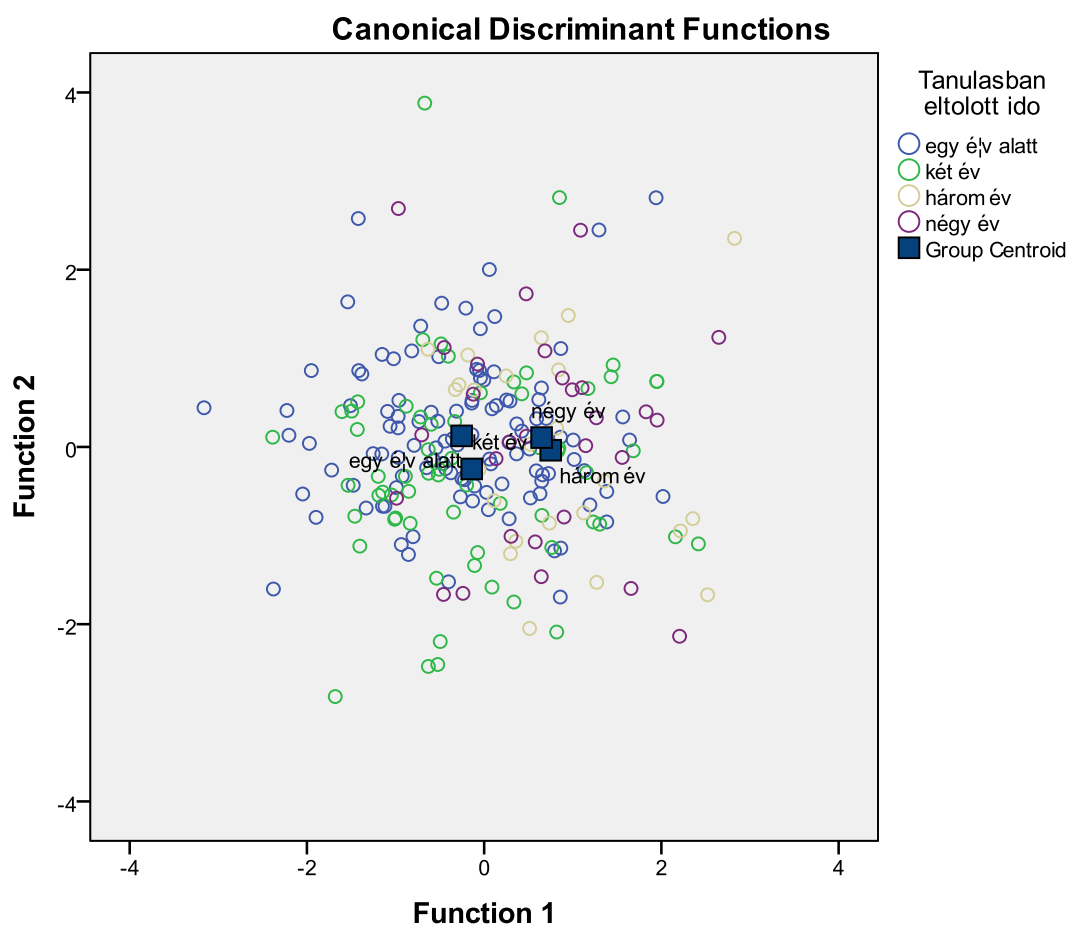
	Function
	1
Formacentrikus gyakorlás stratégiája	<b>.683</b>
Pontosságra törekvés stratégiája	<b>.648</b>
Szociális stratégia átlag	<b>.404</b>
Értelmes gyakorlás stratégiája	<b>.328</b>
Anyanyelv elkerülésének stratégiája	.279
Érzelmi stratégia átlag	.264
Kompenzációs stratégia átlag	.261
Folyamatosságra törekvés stratégiája	.119
Anyanyelv használat stratégiája	.110
Metakognitív stratégia átlag	.105

\*. Largest absolute correlation between each variable and any discriminant function

Classification Results<sup>a</sup>

			Predicted Group Membership		Total
			1 férfi	2 nő	
Original	Count	1 férfi	44	34	78
		2 nő	54	94	148
		Ungrouped cases	3	1	4
	%	1 férfi	56.4	43.6	100.0
		2 nő	36.5	63.5	100.0
		Ungrouped cases	75.0	25.0	100.0

a. 61.1% of original grouped cases correctly classified.



## M5.2. Táblázat Szóbeli stratégiák diszkriminancia elemzése a nyelvtudással

Tests of Equality of Group Means

	Wilks' Lambda	F	df1	df2	Sig.
Metakognitív stratégia átlag	.870	16.895	2	226	<b>.000</b>
Szociális stratégia átlag	.902	12.291	2	226	<b>.000</b>
Formacentrikus gyakorlás stratégia átlag	.962	4.439	2	226	.013
Értelmes gyakorlás stratégia átlag	.815	25.706	2	226	<b>.000</b>
Kompenzációs stratégia átlag	.974	3.035	2	226	.050
Érzelmi stratégia átlag	.983	1.898	2	226	.152
Pontosságra törekvés stratégiája	.978	2.551	2	226	.080
Anyanyelv használat stratégiája	.964	4.213	2	226	<b>.016</b>
Folyamatosságra törekvés stratégiája	.984	1.840	2	226	.161
Anyanyelv elkerülésének stratégiája	.979	2.434	2	226	<b>.090</b>

Structure Matrix

	Function	
	1	2
Értelmesgyakorlás stratégia átlag	<b>.823*</b>	-.077
Metakognitív stratégia átlag	<b>.664*</b>	.188
Anyanyelv használat stratégiája	<b>.333*</b>	-.019
Kompenzációs stratégia átlag	<b>.275*</b>	-.173
Anyanyelv elkerülésének stratégiája	<b>.252*</b>	.072
Folyamatosságra törekvés stratégiája	<b>.217*</b>	.107
Szociális stratégia átlag	.506	<b>.693*</b>
Pontosságra törekvés stratégiája	.146	<b>.569*</b>
Érzelmi stratégia átlag	.082	<b>.551*</b>
Formagyakorlás stratégia átlag	.318	<b>.335*</b>

\*. Largest absolute correlation between each variable and any discriminant function

Classification Results<sup>a</sup>

Nyelvtudás			Predicted Group Membership			Total
			1 nagyon jó	2 átlagos	3 nem jó	
Original	Count	1 nagyon jó	54	18	10	82
		2 átlagos	35	38	25	98
		3 nem jó	3	13	33	49
		Ungrouped cases	1	0	0	1
%		1 nagyon jó	<b>65.9</b>	22.0	12.2	100.0
		2 átlagos	35.7	<b>38.8</b>	25.5	100.0
		3 nem jó	6.1	26.5	<b>67.3</b>	100.0
		Ungrouped cases	100.0	.0	.0	100.0

a. 54.6% of original grouped cases correctly classified.

### M5.3. Táblázat Szóbeli stratégiák diszkriminancia elemzése a tanulásban eltöltött idővel

Tests of Equality of Group Means

	Wilks' Lambda	F	df1	df2	Sig.
Metakognitív stratégia átlag	.982	1.418	3	226	.238
Szociális stratégia átlag	.967	2.560	3	226	<b>.056</b>
Formacentrikus gyakorlás stratégia átlag	.969	2.400	3	226	<b>.069</b>
Értelmesgyakorlás stratégia átlag	.949	4.055	3	226	<b>.008</b>
Kompenzációs stratégia átlag	.980	1.524	3	226	.209
Érzelmi stratégia átlag	.997	.220	3	226	.882
Pontosságra törekvés stratégiája	.939	4.906	3	226	<b>.003</b>
Anyanyelv használat stratégiája	.984	1.234	3	226	.298
Folyamatosságra törekvés stratégiája	.973	2.090	3	226	.102
Anyanyelv elkerülésének stratégiája	.989	.808	3	226	.490

Structure Matrix

	Function		
	1	2	3
Pontosságra törekvés stratégiája	<b>.537*</b>	.290	.153
Kompenzációs stratégia átlag	-.307*	.019	.097
Anyanyelv használat stratégiája	.151	<b>.488*</b>	.202
Érzelmi stratégia átlag	.106	.110*	-.036
Szociális stratégia átlag	.311	-.024	<b>.694*</b>
Értelmesgyakorlás stratégia átlag	-.419	.373	<b>.616*</b>
Metakognitív stratégia átlag	.054	-.414	<b>.615*</b>
Formacentrikus gyakorlás stratégia átlag	.312	.273	.532*
Folyamatosságra törekvés stratégiája	-.314	.159	.455*
Anyanyelv elkerülésének stratégiája	-.198	-.037	.293*

\*. Largest absolute correlation between each variable and any discriminant function

Classification Results<sup>a</sup>

Tanulásban eltöltött idő			Predicted Group Membership				Total
			1 év alatt	2 év	3 év	4 év	
Original	Count	1 év alatt	62	19	14	16	111
		2 év	21	20	11	13	65
		3 év	4	2	11	8	25
		4 év	5	3	8	13	29
	%	1 év alatt	<b>55.9</b>	17.1	12.6	14.4	100.0
		2 év	32.3	<b>30.8</b>	16.9	20.0	100.0
		3 év	16.0	8.0	<b>44.0</b>	32.0	100.0
		4 év	17.2	10.3	27.6	<b>44.8</b>	100.0

a. 46.1% of original grouped cases correctly classified.

#### M5.4. Táblázat Szóbeli stratégiák diszkriminancia elemzése a nyelvvizsgálóval

Tests of Equality of Group Means

	Wilks' Lambda	F	df1	df2	Sig.
Metakognitív stratégia átlag	.959	9.779	1	228	<b>.002</b>
Szociális stratégia átlag	.994	1.297	1	228	.256
Formacentrikus gyakorlás stratégia átlag	.998	.468	1	228	.495
Értelmesgyakorlás stratégia átlag	.858	37.712	1	228	<b>.000</b>
Kompenzációs stratégia átlag	.981	4.359	1	228	.038
Érzelmi stratégia átlag	.980	4.626	1	228	.033
Pontosságra törekvés stratégiája	.979	4.904	1	228	.028
Anyanyelv használat stratégiája	.993	1.639	1	228	.202
Folyamatosságra törekvés stratégiája	.989	2.468	1	228	.118
Anyanyelv elkerülésének stratégiája	.953	11.119	1	228	<b>.001</b>

Structure Matrix

	Function
	1
Értelmesgyakorlás stratégia átlag	<b>.766</b>
Anyanyelv elkerülésének stratégiája	.416
Metakognitív stratégia átlag	.390
Pontosságra törekvés stratégiája	-.276
Érzelmi stratégia átlag	.268
Kompenzációs stratégia átlag	.261
Folyamatosságra törekvés stratégiája	.196
Anyanyelv használat stratégiája	.160
Szociális stratégia átlag	.142
Formacentrikus gyakorlás stratégia átlag	.085

\*. Largest absolute correlation between each variable and any discriminant function

**Classification Results<sup>a</sup>**

			Predicted Group Membership		Total
			1 van	2 nincs	
Original	Count	1 van	48	19	67
		2 nincs	49	114	163
	%	1 van	<b>71.6</b>	28.4	100.0
		2 nincs	30.1	<b>69.9</b>	100.0

a. **70.4%** of original grouped cases correctly classified.

#### **M5.5. Táblázat Szóbeli stratégiák diszkriminancia elemzése az ösztöndíjjal**

**Tests of Equality of Group Means**

	Wilks' Lambda	F	df1	df2	Sig.
Metakognitív stratégia átlag	.983	3.892	1	228	.050
Szociális stratégia átlag	.999	.170	1	228	.680
Formacentrikus gyakorlás stratégia átlag	.995	1.177	1	228	.279
Értelmesgyakorlás stratégia átlag	.892	27.719	1	228	<b>.000</b>
Kompenzációs stratégia átlag	.962	8.892	1	228	<b>.003</b>
Érzelmi stratégia átlag	1.000	.078	1	228	.780
Pontosságra törekvés stratégiája	.986	3.190	1	228	.075
Anyanyelv használat stratégiája	.994	1.439	1	228	.232
Folyamatosságra törekvés stratégiája	.977	5.449	1	228	.020
Anyanyelv elkerülésének stratégiája	.982	4.205	1	228	.041



**Structure Matrix**

	Function
	1
Értelmesgyakorlás stratégia átlag	<b>.684</b>
Kompenzációs stratégia átlag	.387
Folyamatosságra törekvés stratégiája	.303
Anyanyelv elkerülésének stratégiája	.266
Metakognitív stratégia átlag	.256
Pontosságra törekvés stratégiája	-.232
Anyanyelv használat stratégiája	.156
Formagyakorlás stratégia átlag	-.141
Szociális stratégia átlag	-.054
Érzelmi stratégia átlag	-.036

\*. Largest absolute correlation between each variable and any discriminant function

**Classification Results<sup>a</sup>**

			Predicted Group Membership		Total
			1 egy év	2 nincs	
Original	Count	1 egy év	25	10	35
		2 nincs	46	149	195
	%	1 egy év	<b>71.4</b>	28.6	100.0
		2 nincs	23.6	<b>76.4</b>	100.0

a. 75.7% of original grouped cases correctly classified.

## M5.6.Táblázat Szóbeli stratégiák diszkriminancia elemzése az életkorral

Tests of Equality of Group Means

	Wilks' Lambda	F	df1	df2	Sig.
Metakognitív stratégia átlag	.994	.695	2	223	.500
Szociális stratégia átlag	.980	2.304	2	223	.102
Formacentrikus gyakorlás stratégia átlag	.989	1.235	2	223	.293
Értelmesgyakorlás stratégia átlag	.998	.222	2	223	.801
Kompenzációs stratégia átlag	.996	.422	2	223	.656
Érzelmi stratégia átlag	.977	2.605	2	223	<b>.076</b>
Pontosságra törekvés stratégiája	.978	2.522	2	223	<b>.083</b>
Anyanyelv használat stratégiája	.991	.971	2	223	.380
Folyamatosságra törekvés stratégiája	.994	.639	2	223	.529
Anyanyelv elkerülésének stratégiája	.976	2.794	2	223	<b>.063</b>

Structure Matrix

	Function	
	1	2
Anyanyelv elkerülésének stratégiája	<b>.506*</b>	.199
Érzelmi stratégia átlag	.461*	-.338
Szociális stratégia átlag	.457*	.197
Folyamatosságra törekvés stratégiája	-.248*	-.024
Metakognitív stratégia átlag	.235*	.186
Kompenzációs stratégia átlag	.200*	-.047
Értelmesgyakorlás stratégia átlag	.145*	.038
Pontosságra törekvés stratégiája	.231	<b>.744*</b>
Formacentrikus gyakorlás stratégia átlag	-.232	.437*
Anyanyelv használat stratégiája	.262	.271*

\*. Largest absolute correlation between each variable and any discriminant function

**Classification Results<sup>a</sup>**

			Predicted Group Membership			Total
			20 év alatt	20 és 30év között	30 év felett	
Original	Count	Életkor				
		1. 20 év alatt	19	7	7	33
		2. 20 és 30 év között	52	53	42	147
		3. 30 év felett	10	10	26	46
		Ungrouped cases	2	1	1	4
	%	1. 20 év alatt	<b>57.6</b>	21.2	21.2	100.0
		2. 20 év 30év között	35.4	<b>36.1</b>	28.6	100.0
		3. 30 év felett	21.7	21.7	<b>56.5</b>	100.0
		Ungrouped cases	50.0	25.0	25.0	100.0

a. **43.4%** of original grouped cases correctly classified.

## M6.1. Kérdőív Nyelvtanulási stílus kérdőív

Kérlek állításokat értékeld 1–4-ig! Válaszodat karikázd be!

0= soha nem igaz rám

1= ritkán igaz rám

2= néha igaz rám

3= gyakran igaz rám

4=mindig igaz rám

### 1. Rész Hogyan használom a tanulásban fizikai érzékszerveimet?

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Ha leírok valamit, arra jobban emlékszem.                                      | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Előadásokon részletesen jegyzetelek.   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Amikor figyelek, képeket, számokat, szavakat vizualizálok a fejemben.          | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. A tv-vel és videóval való tanulást előnyben részesítem más médiánál.           | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. A tanulásban színekódokat használok.   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. A feladat végrehajtásához írásos utasításokra van szükségem.                   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Látnom kell az embereket, hogy megértsem azt, amit mondanak.                   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Jobban értem az előadást, amikor a tanár a táblára ír.                         | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Táblázatok, diagramok és térképek segítenek nekem megérteni az elhangzottakat. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Az emberek arcára emlékszem és nem a nevükre.                                 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

A: \_\_\_\_\_

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 11. Jobban emlékszem dolgokra, ha azt megvitatom másokkal.               | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Jobban szeretem hallgatva tanulni az előadást, mint olvasva.         | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Egy feladathoz szóbeli útmutatásra van szükségem.                    | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. A háttérhang segít gondolkodni.                                      | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. Tanulás közben szeretek zenét hallgatni.                             | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. Akkor is értem az embereket, hogy mit mondanak, ha nem látom őket.   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. Az emberek nevére emlékszem, de az arcukra nem.                      | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Könnyen emlékszem vissza viccekre.                                   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Hangjuk alapján tudom azonosítani az embereket.<br>(pl. telefonban)  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. Amikor bekapcsolom a TV-t jobban figyelek a hangra,<br>mint a képre. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

B: \_\_\_\_\_

21. Jobb szeretek nekikezdeni a dolgok elvégzéséhez,

minthogy előtte ellenőrizzem az útbaigazításokat.	0	1	2	3	4
22. Munka közben szükségem van gyakori szünetekre.	0	1	2	3	4
23. Olvasás vagy tanulás közben ennem kell.	0	1	2	3	4
24. Ha választhatok, hogy üljek vagy álljak, inkább állok.	0	1	2	3	4
25. Ideges leszek, ha túl sokáig ülök.	0	1	2	3	4
26. Jobban tudok gondolkodni, ha mozgok. (pl. ha lépkedek vagy toporgok)	0	1	2	3	4
27. Előadások alatt játszom vagy harapdálom a tollamat.	0	1	2	3	4
28. A tárgyakkal való játszózás hozzásegít ahhoz, hogy emlékezzek arra, amit valaki mond nekem.	0	1	2	3	4
29. Beszéd közben mozgatom a kezem.	0	1	2	3	4
30. Óra alatt sokat firkálok a füzetembe.	0	1	2	3	4

C: \_\_\_\_\_

## ***2. Rész Mit teszek ahhoz, hogy megismerjek dolgokat***

---

1. Másokkal együtt jobban tudok tanulni, mint egyedül.	0	1	2	3	4
2. A párbeszédbe való bekapcsolódással könnyen ismerkedem új emberekkel.	0	1	2	3	4
3. Osztályban jobban tanulok, mint magántanárral.	0	1	2	3	4
4. Nem okoz gondot idegenekkel felvenni a kapcsolatot.	0	1	2	3	4
5. A sok emberrel való interaktív kapcsolatból energiát merítek.	0	1	2	3	4
6. Először megtapasztalom a dolgokat és utána próbálom megérteni azokat.	0	1	2	3	4

A: \_\_\_\_\_

7. Belső világom (személyes gondolataim) töltenek fel.	0	1	2	3	4
8. Előnyben részesítem az egyéni vagy páros játékokat, cselekvéseket.	0	1	2	3	4
9. Kevés érdeklődésem van, de azokkal mélyen foglalkozom.	0	1	2	3	4
10. Fáradt vagyok nagy csoportban való munka után.	0	1	2	3	4
11. Amikor nagy csoportban vagyok, hajlamos vagyok csöndben maradni és hallgatni.	0	1	2	3	4
12. Mielőtt kipróbálok valamit, szeretem azt jól megérteni.	0	1	2	3	4

B: \_\_\_\_\_

## ***3. rész Hogyan kezelem a lehetőségeket?***

---

1. Kreatív képzeletem van.	0	1	2	3	4
2. Sok alternatívát és lehetőséget próbálok keresni arra, hogy mi miért történik.	0	1	2	3	4

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 3. Figyelmesen megtervezem a jövőbeli eseményeket.                                   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Inkább szeretem magam felfedezni a dolgokat, mint hogy mások elmagyarázzák nekem. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Sok eredeti ötlettel járulok hozzá az órai megbeszélésekhez.                      | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Nyitott vagyok társaim új javaslataira.   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

A: \_\_\_\_\_

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 7. A helyzetet elfogadom és koncentrálok arra és nem azon gondolkodom, hogy milyen lehetne. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Az eszköz használata előtt (pl. komputer) elolvasom a használati utasításokat.           | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Az új, még ki nem próbált elképzelések helyett a konkrét tényekben bízom.                | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Azokat a dolgokat preferálom, amelyeket lépésről lépésre ismertetnek velem.             | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Nem szeretem, ha az osztálytársam menet közben változtat a közös feladatunk tervén.     | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Figyelmesen követem az utasításokat.  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

B: \_\_\_\_\_

#### ***4. rész: Hogyan kezelem a félreérthetőségeket és a határidőket?***

---

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Szeretem megtervezni nyelvtanulásom ütemét és pontosan vagy korábban teljesíteni.               | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Saját jegyzeteimet, az előadások jegyzeteit és más egyéb iskolai anyagokat rendezetten tárolom. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Szeretek biztos lenni abban, hogy a célnyelven a dolgok mit jelentenek.                         | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Szeretem tudni, hogy a szabályokat hogyan alkalmazzák és miért.                                 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

A: \_\_\_\_\_

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 5. Ha más egyéb dologgal vagyok elfoglalva, nem foglalkozom a határidőkkel.   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Hagyom a dolgokat az asztalomon véletlenszerűen felhalmozódni.             | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Nem izgulok amiatt, hogy mindent megértsek.                                | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Nem érzem szükségét, hogy gyors következtetésre jussak egy témát illetően. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

B: \_\_\_\_\_

### **5. rész Hogyan szerzek információt?**

---

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. A hosszú magyarázatok helyett az egyszerű, rövid válaszokat szeretem.                   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Nem veszem figyelembe az olyan részleteket, amelyek nem tűnnek fontosnak.               | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Könnyű számomra a tervet egyben vagy teljes egészében látni.                            | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Megszerzem a fő elképzelést és az elég számomra.  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Amikor egy régi történetet mesélek, hajlamos vagyok megfelejtkezni sok apró részletről. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

A: \_\_\_\_\_

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 6. Nagyon egyedi példákra van szükségem ahhoz, hogy egészében megértsem a dolgot.             | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Odafigyelek az apró tényekre és információkra.   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Jó vagyok az új szavak, kifejezések megértésében, ha hallom őket.                          | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Élvezem az olyan feladatokat, ahol az üres helyre a hallott, hiányzó szavakat kell beírni. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Amikor viccet próbálok mondani, emlékszem a részletekre, de elfelejtem a csattanót.       | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

B: \_\_\_\_\_

### **6. rész Hogyan dolgozom fel az újabb információkat?**

---

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Könnyen tudom összegezni az információkat.                                | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Gyorsan át tudom fogalmazni, amit mások mondanak.                         | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Amikor felvázolok valamit, először a főbb pontokat gondolom át.           | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Szeretem az olyan feladatokat, ahol nekem kell a gondolatokat összehúzni. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Könnyen értek meg valamit, ha egészében látom a helyzetet.                | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

A: \_\_\_\_\_

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 6. Nehézséget okoz, ha nem ismerek minden szót.                             | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Sok időbe telik, míg elmesélek egy történetet vagy elmagyarázok valamit. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Szeretek a nyelvtani szabályokra koncentrálni.                           | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Szeretek komplikált feladványokat megoldani.                             | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. A feladatban lévő legkisebb részletet is jól megfigyelem.               | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

B: \_\_\_\_\_

### **7. rész Hogyan memorizálom az adott anyagot?**

---

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Tanulás közben megpróbálom az új anyag minden egyes részletére odafigyelni.   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Amikor a nyelvi anyag különböző részeit memorizálom könnyen visszahívom azokat.   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Amint új anyagot tanulok az adott nyelven, megkülönböztetem a beszéd hangokat, a nyelvtani formákat, a szavakat és a kifejezéseket. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

A: \_\_\_\_\_

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 4. Új információk tanulásakor az alapján csoportosítom az adatokat, hogy kihagyom vagy csökkentem a különbségeket és a hasonlóságokra összpontosítok. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Nem figyelek oda az apró részletekre, amelyek pontosabbá tennék mondandómat az adott kontextusban.   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. A hasonló emlékek összekeverednek a fejemben, az új tanulási tapasztalatokat a régiekkel kombinálom.   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

B: \_\_\_\_\_

### **8. rész Hogyan kezelem a nyelvtani szabályokat?**

---

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Az adott nyelv tanulása során az általános mintáktól a speciális feladatokig szeretek haladni.                  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. A tanulást sokkal inkább a szabályok és az elméletek elsajátításával szeretem kezdeni, mint a példákkal.        | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Szeretek az általánosítással kezdeni, és utána olyan példákat keresek, amelyek megfelelnek az általánosításnak. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

A: \_\_\_\_\_

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 4. Úgy szeretek indirekt módon nyelvi szabályokat tanulni, hogy példákkal mutatják be a nyelvtani szerkezeteket és az egyéb nyelvi sajátosságokat. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Nem baj, ha nem hallom a szabályt kimondva, mivel úgysem emlékszem rá jól.  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Kitalálom a szabályokat az alapján, hogy a tanulás során megértem a nyelvi formák viselkedését.   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |



### **9. rész Hogyan kezelek több információt?**

---

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Még akkor is ki tudom szűrni a fontos és jelentős információkat az adott szövegben, amikor félrevezető információ van benne.            | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Ha az adott nyelven szóbeli vagy írott üzenetet készítek, megbizonyosodom afelől, hogy az összes nyelvtani szerkezet egyezik egymással. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Nemcsak a nyelvtani formákra figyelek, hanem a megfelelő udvariassági formákat is ellenőrzöm.   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

A: \_\_\_\_\_

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 4. Beszédben és írásban úgy érzem, hogy a nyelvtanra való odafigyelés kevésbé fontos, mint az üzenet tartalmára.                                | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Kihívás számomra, hogy beszédben és írásban egyszerre odafigyeljek a kommunikációra és a nyelvtani egyeztetésekre.                           | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Amikor az adott nyelven hosszú mondatokat használok, elveszek a nyelvtanban és figyelmen kívül hagyom a nyelvtani aspektusokat és a stílust. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

B: \_\_\_\_\_

### **10. rész Hogyan kezelem a válaszokat?**

---

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Nyelvi helyzetekben gyorsan reagálok.  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. A tanult nyelvben az ösztöneimre hagyatkozom.                                | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Csatlakozom, megértem, hogy mi történik és kijavítom, ha szükséges.          | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Szükségem van arra, hogy átgondoljam a dolgokat, mielőtt beszélek vagy írok. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Szeretem előre elhatározni, hogy mit mondok vagy írok az adott nyelven.      | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Megpróbálok fejben segítséget keresni, mielőtt alkalmazom a nyelvet.         | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

### **11. rész Mennyire tekintem szó szerint a realitást?**

---

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Úgy gondolom, hogy a metaforák használata segít a nyelvtanulásban. (Úgy tekintem a nyelvet, mint egy alkotóelemeire szétszedhető gépet)              | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Metaforákat és más dolgokkal való asszociációkat használok a tanulás során. Úgy találom, hogy a történetek és a példák segítenek nekem a tanulásban. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

A: \_\_\_\_\_

3. Szóról szóra tanulom a nyelvet és nem foglalkozom metaforákkal.

0    1    2    3    4

4. Az olyan nyelvi anyagot szeretem, amely az adott dolgot pontosan megmagyarázza.

0    1    2    3    4

B: \_\_\_\_\_

**VÉGE!**

**Együttműködésedet köszönöm!**

## M6.1. Táblázat Az indikátorok képzésének SPSS syntaxa

```
compute extrovertalt = 0 .
if (s2 = 1) extrovertalt = 1 .
if (s2 = 9) extrovertalt = 9 .
RECODE extrovertalt (9=SYSMIS) (0=0) (1=1).
EXECUTE.

compute introvertalt = 0 .
if (s2 = 2) introvertalt = 1 .
if (s2 = 9) introvertalt = 9 .
RECODE introvertalt (9=SYSMIS) (0=0) (1=1).
EXECUTE.

compute random_intuitiv = 0 .
if (s3 = 1) random_intuitiv = 1 .
if (s3 = 9) random_intuitiv = 9 .
RECODE random_intuitiv (9=SYSMIS) (0=0) (1=1).
EXECUTE.

compute konkret = 0 .
if (s3 = 2) konkret = 1 .
if (s3 = 9) konkret = 9 .
RECODE konkret (9=SYSMIS) (0=0) (1=1).
EXECUTE.

compute closure_oriented = 0 .
if (s4 = 1) closure_oriented = 1 .
if (s4 = 9) closure_oriented = 9 .
RECODE closure_oriented (9=SYSMIS) (0=0) (1=1).
EXECUTE.

compute nyitott = 0 .
if (s4 = 2) nyitott = 1 .
if (s4 = 9) nyitott = 9 .
RECODE nyitott (9=SYSMIS) (0=0) (1=1).
EXECUTE.

compute global = 0 .
if (s5 = 1) global = 1 .
if (s5 = 9) global = 9 .
RECODE global (9=SYSMIS) (0=0) (1=1).
EXECUTE.

compute aprolekos = 0 .
if (s5 = 2) aprolekos = 1 .
if (s5 = 9) aprolekos = 9 .
RECODE aprolekos (9=SYSMIS) (0=0) (1=1).
EXECUTE.

compute szintetizalo = 0 .
```

```

if (s6 = 1) szintetizalo = 1 .
if (s6 = 9) szintetizalo = 9 .
RECODE szintetizalo (9=SYSMIS) (0=0) (1=1).
EXECUTE.

compute analitikus = 0 .
if (s6 = 2) analitikus = 1 .
if (s6 = 9) analitikus = 9 .
RECODE analitikus (9=SYSMIS) (0=0) (1=1).
EXECUTE.

compute sharpener = 0 .
if (s7 = 1) sharpener = 1 .
if (s7 = 9) sharpener = 9 .
RECODE sharpener (9=SYSMIS) (0=0) (1=1).
EXECUTE.

compute leveler = 0 .
if (s7 = 2) leveler = 1 .
if (s7 = 9) leveler = 9 .
RECODE leveler (9=SYSMIS) (0=0) (1=1).
EXECUTE.

compute deduktiv = 0 .
if (s8 = 1) deduktiv = 1 .
if (s8 = 9) deduktiv = 9 .
RECODE deduktiv (9=SYSMIS) (0=0) (1=1).
EXECUTE.

compute induktiv = 0 .
if (s8 = 2) induktiv = 1 .
if (s8 = 9) induktiv = 9 .
RECODE induktiv (9=SYSMIS) (0=0) (1=1).
EXECUTE.

compute mezofuggo = 0 .
if (s9 = 1) mezofuggo = 1 .
if (s9 = 9) mezofuggo = 9 .
RECODE mezofuggo (9=SYSMIS) (0=0) (1=1).
EXECUTE.

compute mezo_fgtlen = 0 .
if (s9 = 2) mezo_fgtlen = 1 .
if (s9 = 9) mezo_fgtlen = 9 .
RECODE mezo_fgtlen (9=SYSMIS) (0=0) (1=1).
EXECUTE.

compute im_pulziv = 0 .
if (s10 = 1) im_pulziv = 1 .
if (s10 = 9) im_pulziv = 9 .

```

```
RECODE im_pulziv (9=SYSMIS) (0=0) (1=1).  
EXECUTE.
```

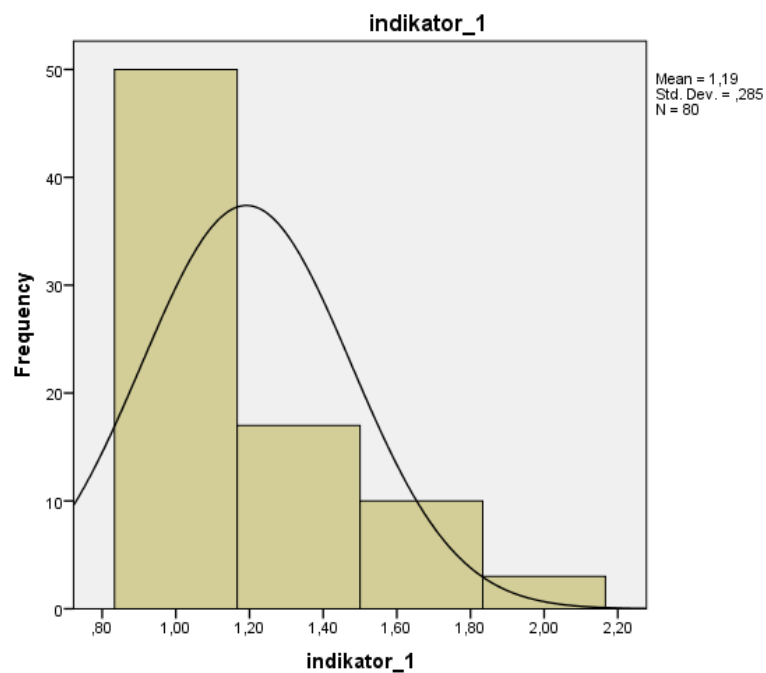
```
compute reflektiv_ = 0 .  
if (s10 = 2) reflektiv_ = 1 .  
if (s10 = 9) reflektiv_ = 9 .  
RECODE reflektiv_ (9=SYSMIS) (0=0) (1=1).  
EXECUTE.
```

```
compute metaforikus_ = 0 .  
if (s11 = 1) metaforikus_ = 1 .  
if (s11 = 9) metaforikus_ = 9 .  
RECODE metaforikus_ (9=SYSMIS) (0=0) (1=1).  
EXECUTE.
```

```
compute literal_ = 0 .  
if (s11 = 2) literal_ = 1 .  
if (s11 = 9) literal_ = 9 .  
RECODE literal_ (9=SYSMIS) (0=0) (1=1).  
EXECUTE.
```

```
compute indikator_1 = rnd((konkrét + introvertált + analitikus)/3) .  
execute .  
compute indikator_2 = rnd((imupulziv+metaforikus_ + induktív)/3) .  
execute .  
compute indikator_3 = rnd((mezőfüggő+leveler + nyitott+global)/4) .  
execute .  
compute indikator_4 =  
rnd((aprolekos+deduktív+extrovertált+closure_oriented+random_intuitív+sharpen+  
szintetizáló+mezőfüggő+literal_+reflektiv_)/10) .  
execute .
```

**M6.2.Táblázat A reflektív nyelvtanulói stílusindikátor hisztogramja és a háttérváltozókkal való kapcsolata**



**Oneway**

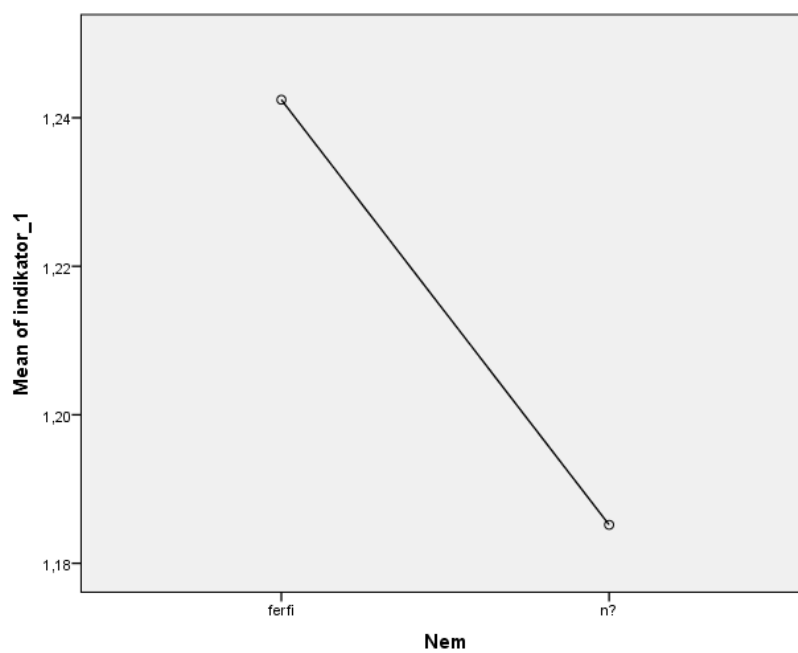
[DataSet1] H:\DOKTORI\DOKTORI\Feldolgozás\_3\Adat\_osszes\_2013\_010\_10.sav

**ANOVA**

indikator\_1

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,051	1	,051	,612	,436
Within Groups	6,189	74	,084		
Total	6,240	75			

### Means Plots



### Oneway

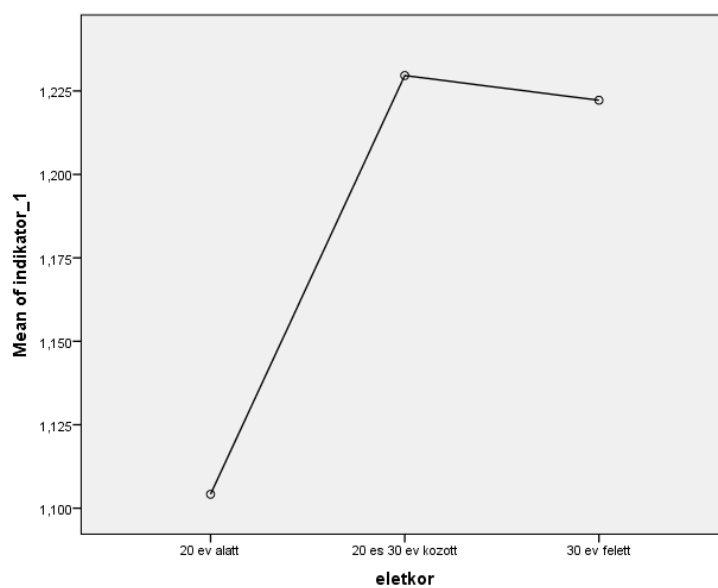
[DataSet1] H:\DOKTORI\DOKTORI\Feldolgozás\_3\Adat\_osszes\_2013\_010\_10.sav

#### ANOVA

indikator\_1

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,194	2	,097	1,169	,316
Within Groups	6,046	73	,083		
Total	6,240	75			

## Means Plots



## Oneway

[DataSet1] H:\DOKTORI\DOKTORI\Feldolgozás\_3\Adat\_osszes\_2013\_010\_10.sav

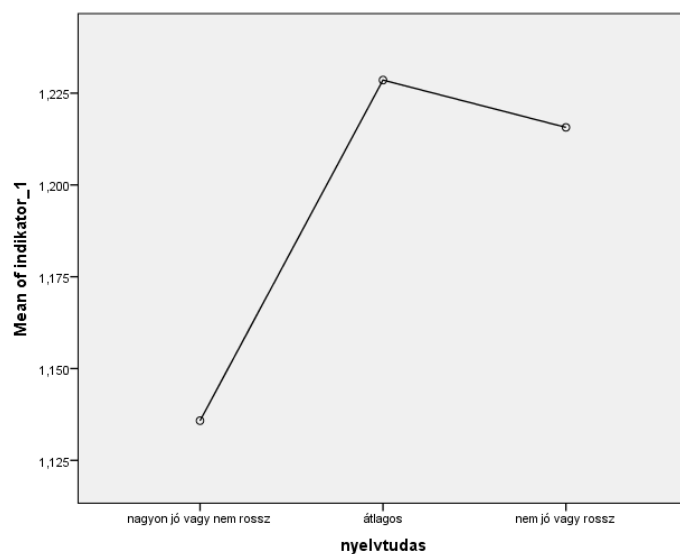
### ANOVA

indikator\_1

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,141	2	,071	,864	,426
Within Groups	6,216	76	,082		
Total	6,357	78			



## Means Plots



## Oneway

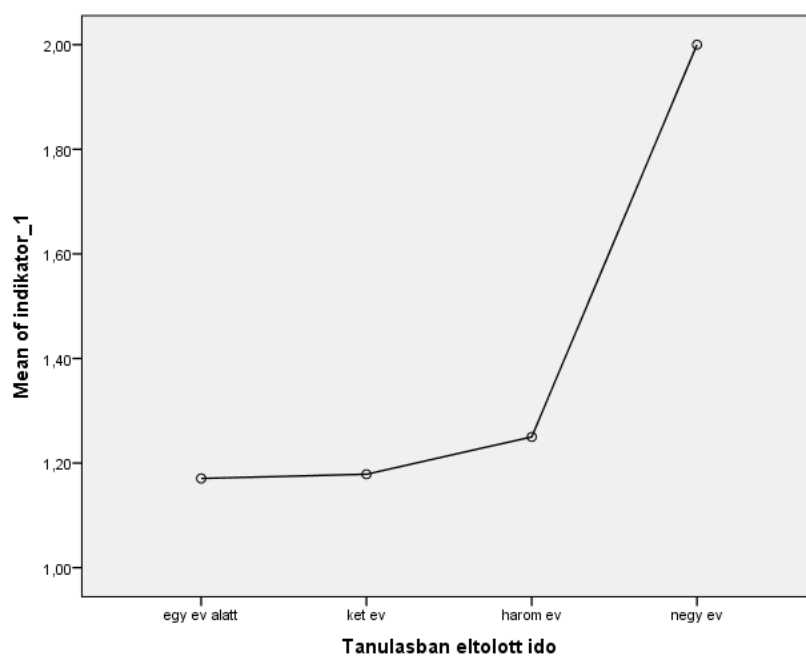
[DataSet1] H:\DOKTORI\DOKTORI\Feldolgozás\_3\Adat\_osszes\_2013\_010\_10.sav

### ANOVA

indikator\_1

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,705	3	,235	3,137	<b>,030</b>
Within Groups	5,690	76	,075		
Total	6,394	79			

## Means Plots



## Oneway

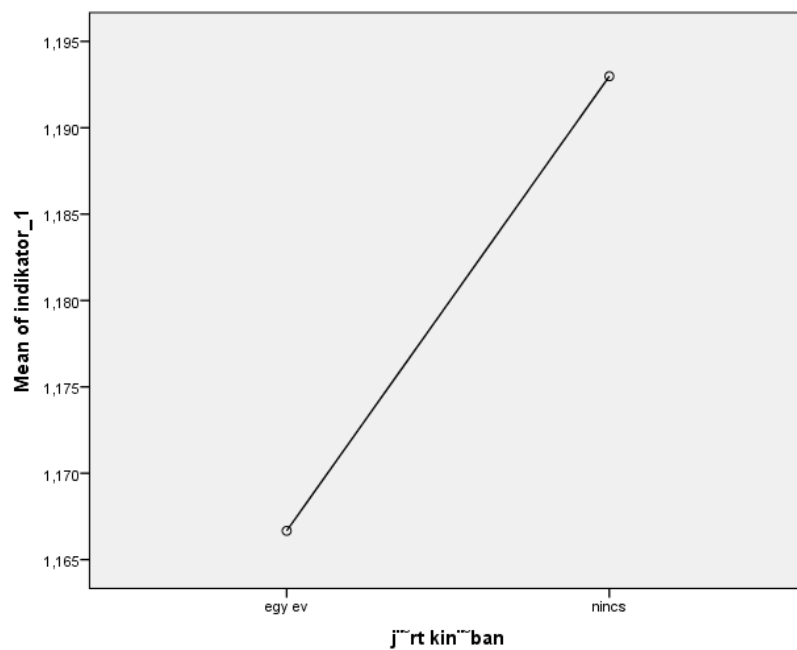
[DataSet1] H:\DOKTORI\DOKTORI\Feldolgozás\_3\Adat\_osszes\_2013\_010\_10.sav

## ANOVA

indikator\_1

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,003	1	,003	,032	,858
Within Groups	6,392	78	,082		
Total	6,394	79			

### Means Plots



### Oneway

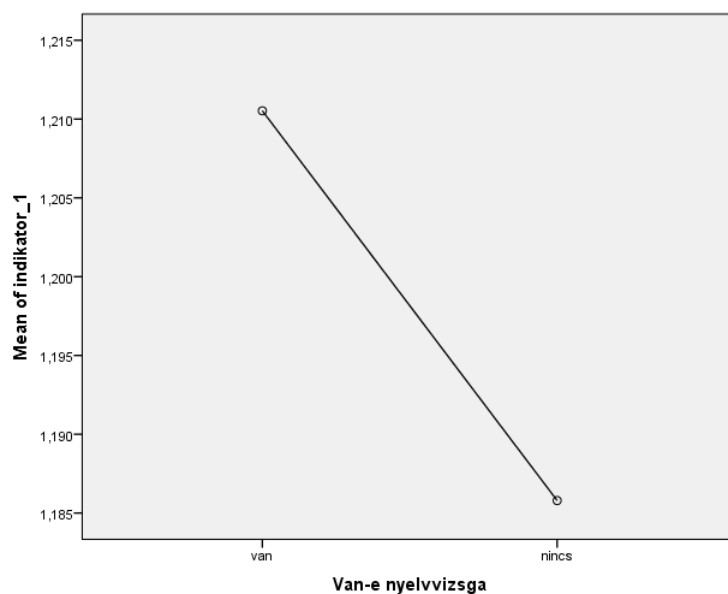
[DataSet1] H:\DOKTORI\DOKTORI\Feldolgozás\_3\Adat\_osszes\_2013\_010\_10.sav

### ANOVA

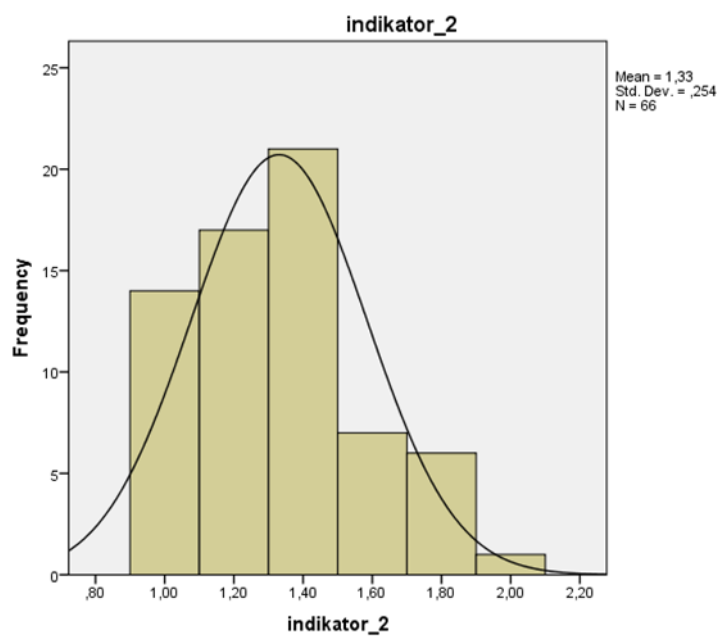
indikator\_1

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,009	1	,009	,108	,743
Within Groups	6,386	78	,082		
Total	6,394	79			

### Means Plots



### M6.3.Táblázat A mezőfüggetlen nyelvtanulói stílusindikátor hisztogramja és a háttérváltozókkal való kapcsolata



### Oneway

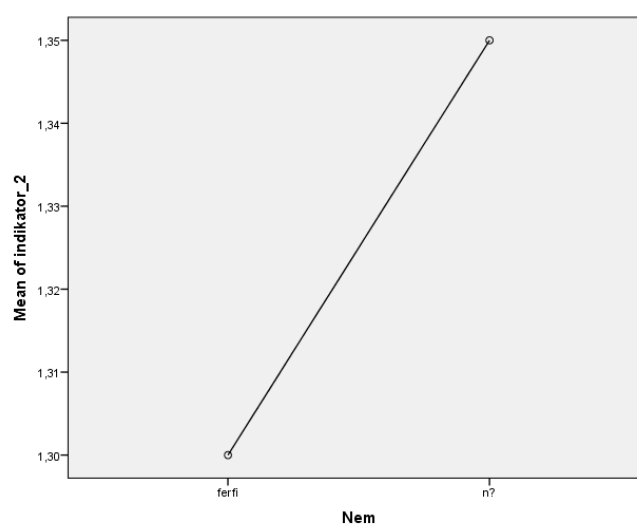
[DataSet1] H:\DOKTORI\DOKTORI\Feldolgozás\_3\Adat\_osszes\_2013\_010\_10.sav

# ANOVA

indikator\_2

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,034	1	,034	,516	,475
Within Groups	4,130	62	,067		
Total	4,164	63			

## Means Plots



## Oneway

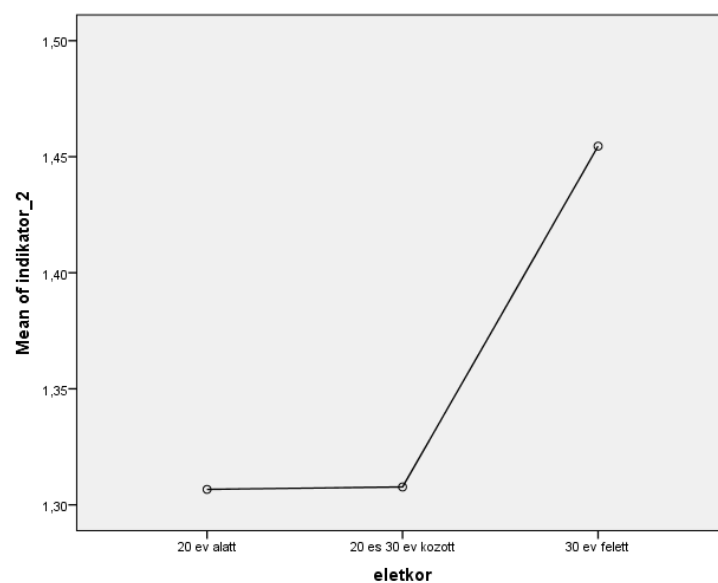
[DataSet1] H:\DOKTORI\DOKTORI\Feldolgozás\_3\Adat\_osszes\_2013\_010\_10.sav

# ANOVA

indikator\_2

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,198	2	,099	1,539	,223
Within Groups	3,984	62	,064		
Total	4,182	64			

## Means Plots



## Oneway

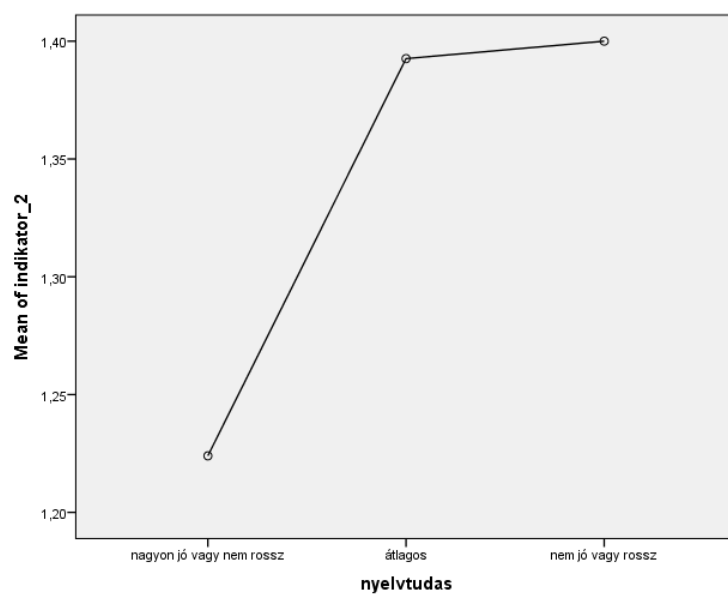
[DataSet1] H:\DOKTORI\DOKTORI\Feldolgozás\_3\Adat\_osszes\_2013\_010\_10.sav

### ANOVA

indikator 2

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,455	2	,228	3,830	,027
Within Groups	3,744	63	,059		
Total	4,199	65			

## Means Plots



## Oneway

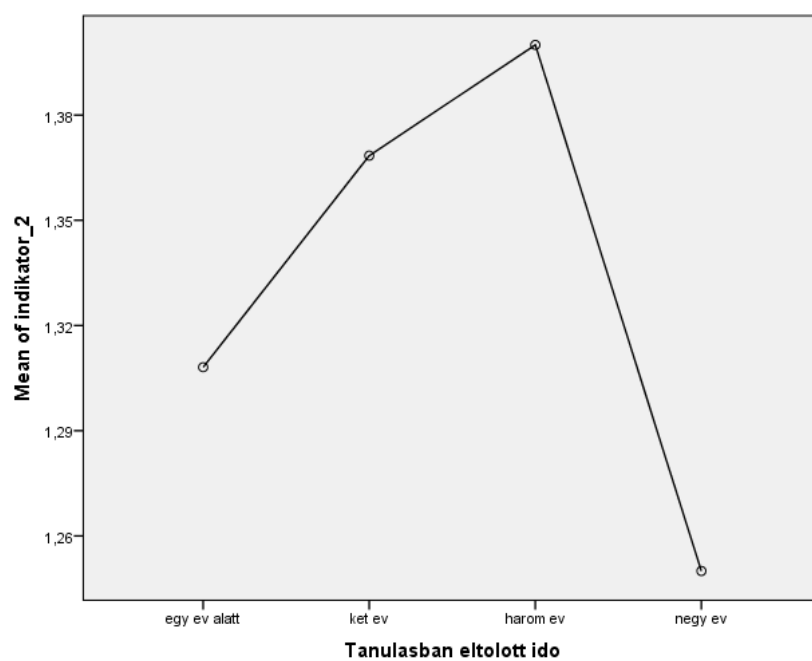
[DataSet1] H:\DOKTORI\DOKTORI\Feldolgozás\_3\Adat\_osszes\_2013\_010\_10.sav

## ANOVA

indikator\_2

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,101	3	,034	,508	,678
Within Groups	4,099	62	,066		
Total	4,199	65			

## Means Plots



## Oneway

[DataSet1] H:\DOKTORI\DOKTORI\Feldolgozás\_3\Adat\_osszes\_2013\_010\_10.sav

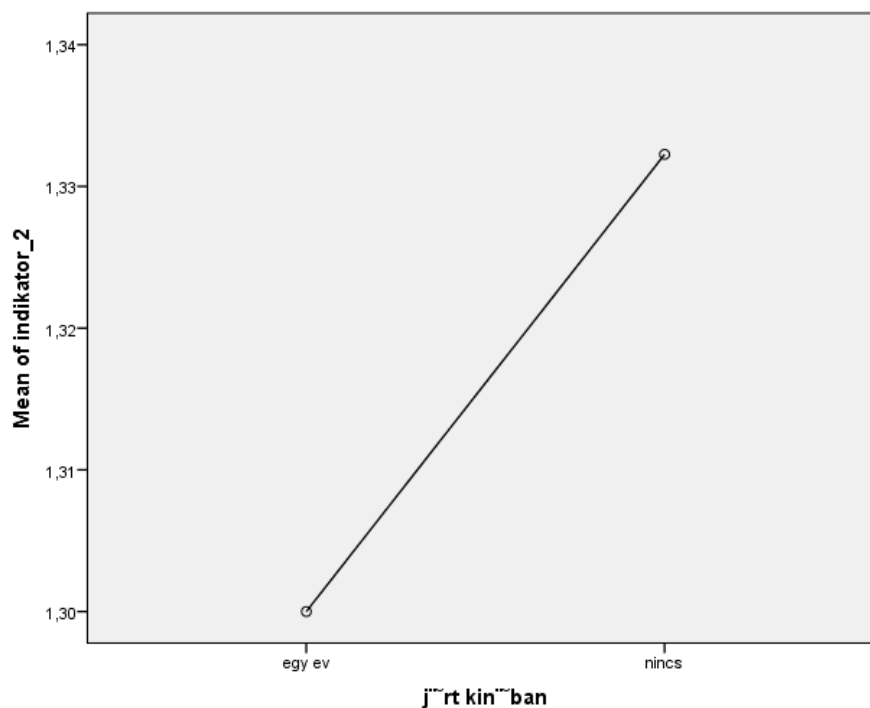
### ANOVA

indikator\_2

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,004	1	,004	,060	,808
Within Groups	4,195	64	,066		
Total	4,199	65			



## Means Plots



## Oneway

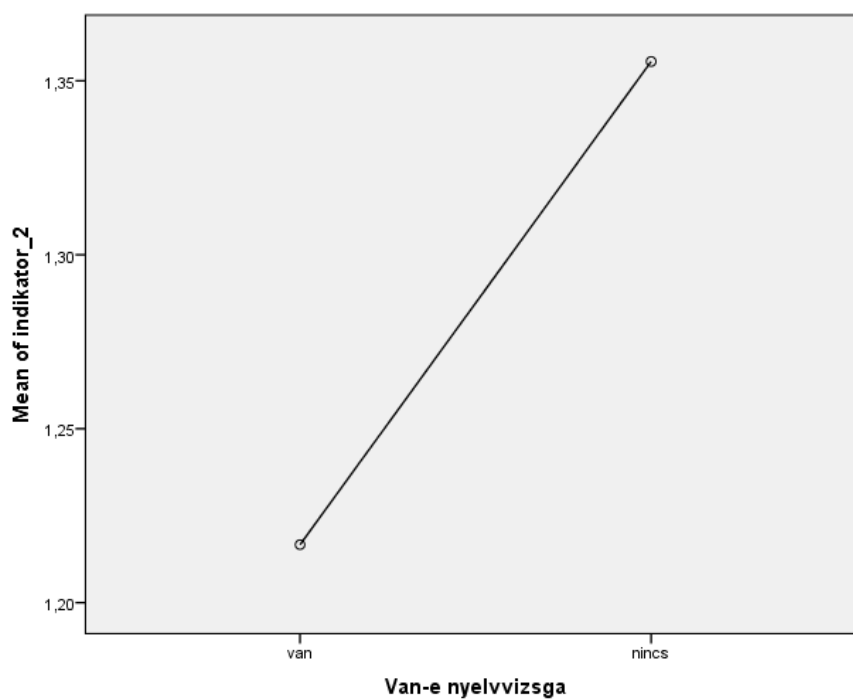
[DataSet1] H:\DOKTORI\DOKTORI\Feldolgozás\_3\Adat\_osszes\_2013\_010\_10.sav

### ANOVA

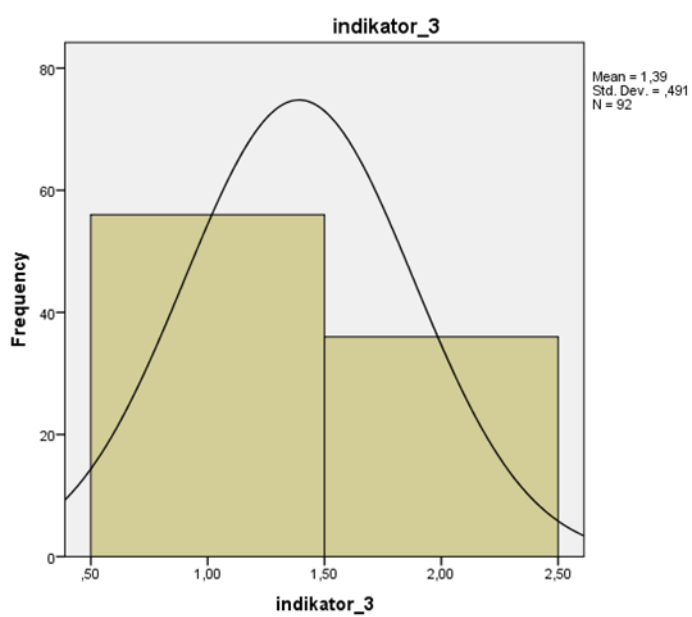
indikator\_2

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,189	1	,189	3,023	,087
Within Groups	4,010	64	,063		
Total	4,199	65			

### Means Plots



**M6.4. Táblázat Az impulzív nyelvtanulói stílusindikátor hisztogramja és a háttérváltozókkal való kapcsolata**



### Oneway

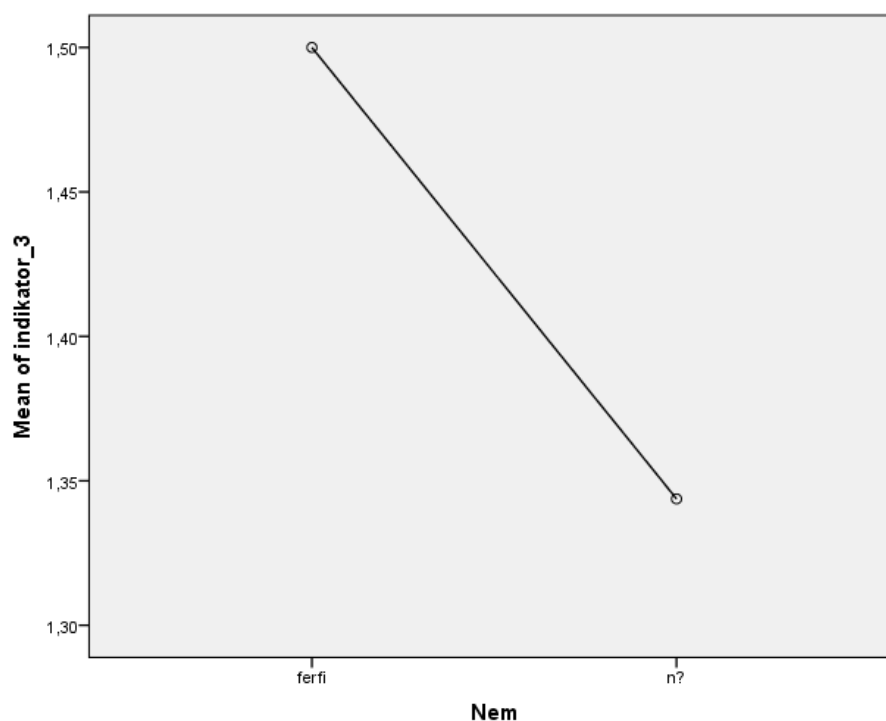
[DataSet1] H:\DOKTORI\DOKTORI\Feldolgozás\_3\Adat\_osszes\_2013\_010\_10.sav

#### ANOVA

indikator\_3

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,426	1	,426	1,793	,184
Within Groups	20,438	86	,238		
Total	20,864	87			

### Means Plots



### Oneway

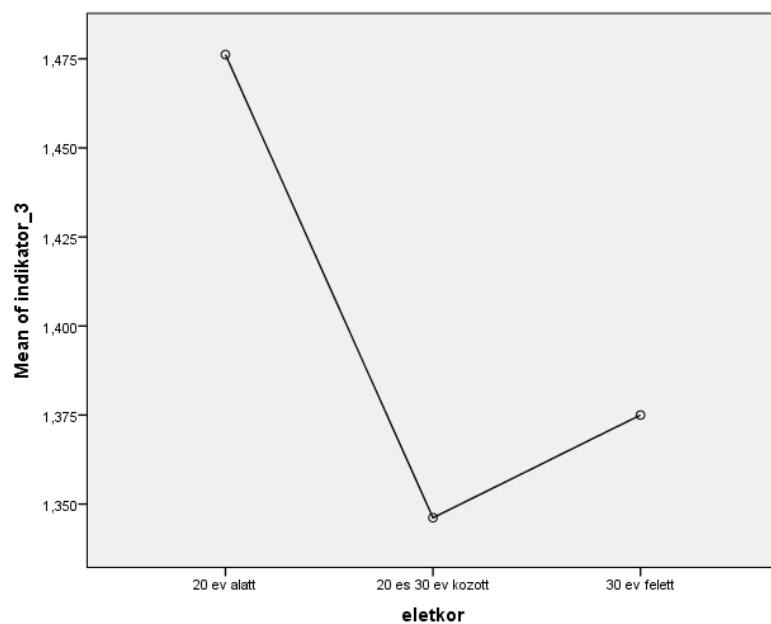
[DataSet1] H:\DOKTORI\DOKTORI\Feldolgozás\_3\Adat\_osszes\_2013\_010\_10.sav

#### ANOVA

indikator\_3

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,254	2	,127	,526	,593
Within Groups	20,757	86	,241		
Total	21,011	88			

### Means Plots



### Oneway

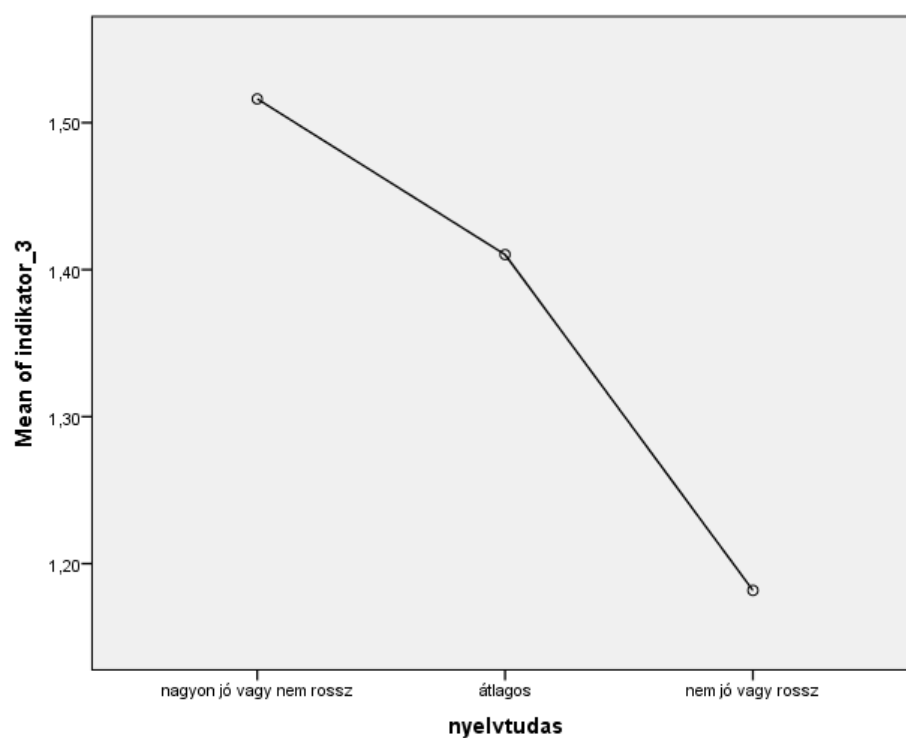
[DataSet1] H:\DOKTORI\DOKTORI\Feldolgozás\_3\Adat\_osszes\_2013\_010\_10.sav

### ANOVA

indikator\_3

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,462	2	,731	3,182	<b>,046</b>
Within Groups	20,451	89	,230		
Total	21,913	91			

### Means Plots



### Oneway

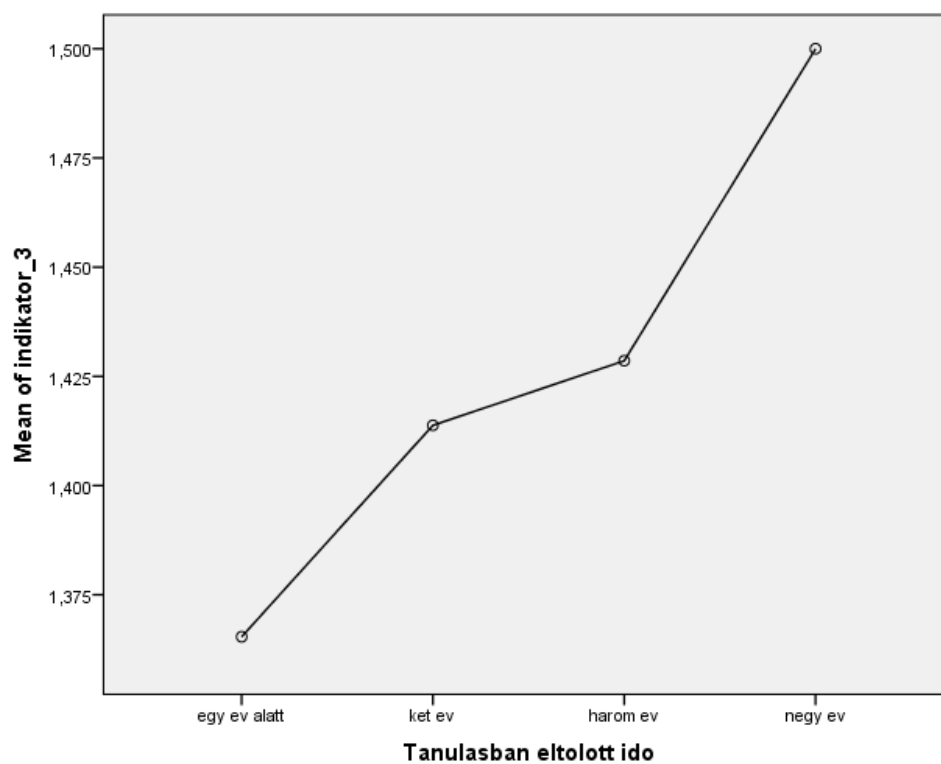
[DataSet1] H:\DOKTORI\DOKTORI\Feldolgozás\_3\Adat\_osszes\_2013\_010\_10.sav

### ANOVA

indikator\_3

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,107	3	,036	,143	,934
Within Groups	21,806	88	,248		
Total	21,913	91			

### Means Plots



### Oneway

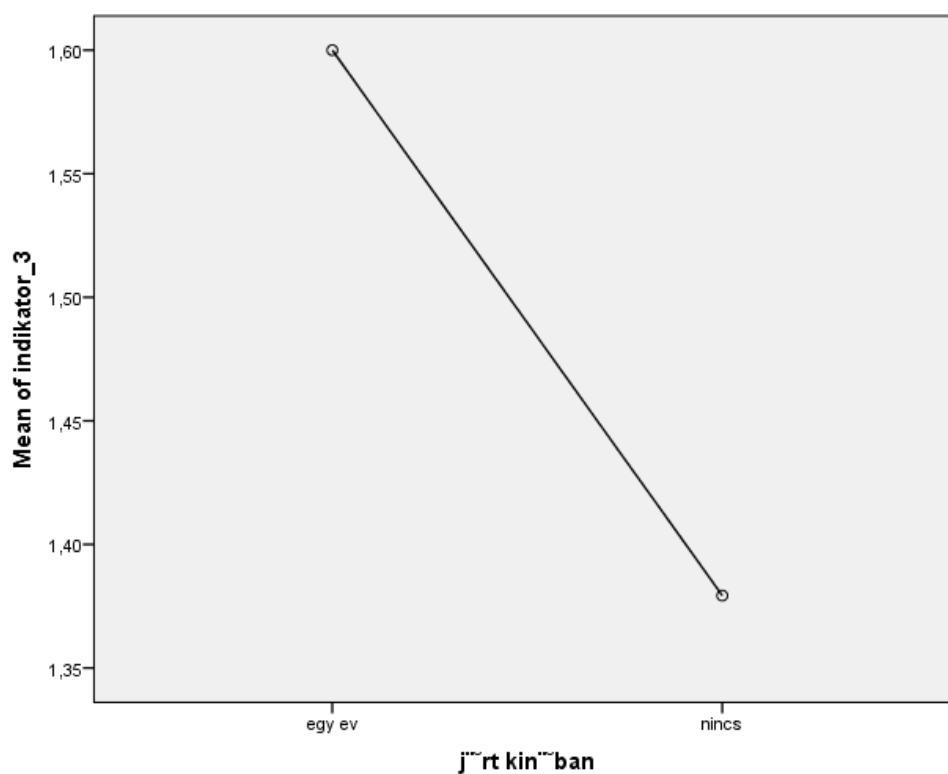
[DataSet1] H:\DOKTORI\DOKTORI\Feldolgozás\_3\Adat\_osszes\_2013\_010\_10.sav

### ANOVA

indikator\_3

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,230	1	,230	,956	,331
Within Groups	21,683	90	,241		
Total	21,913	91			

### Means Plots



### Oneway

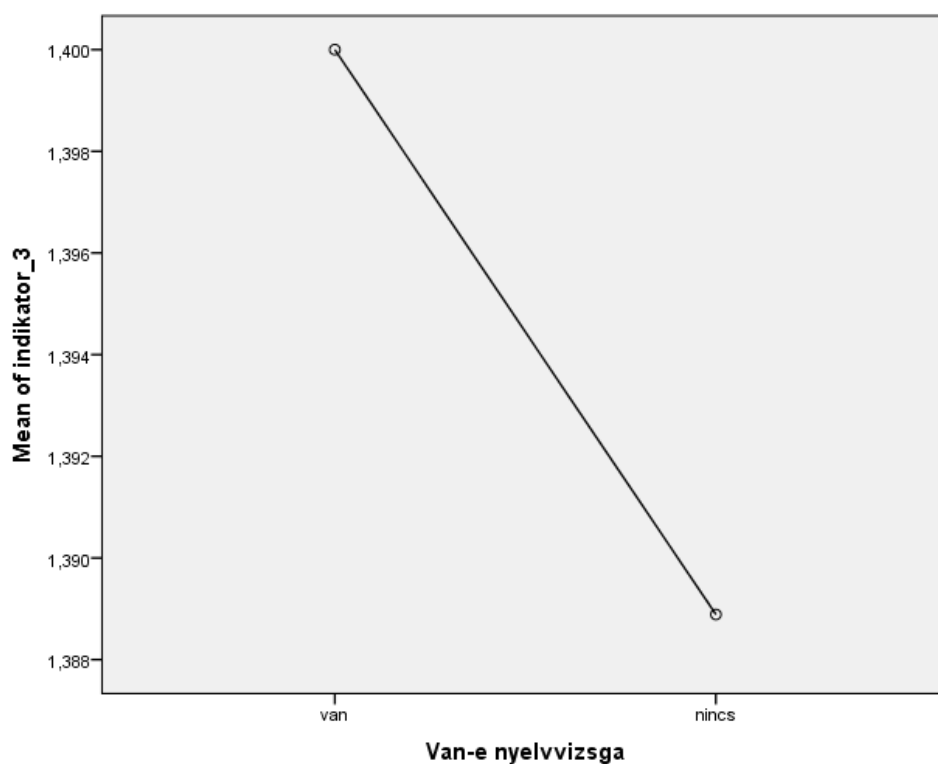
[DataSet1] H:\DOKTORI\DOKTORI\Feldolgozás\_3\Adat\_osszes\_2013\_010\_10.sav

### ANOVA

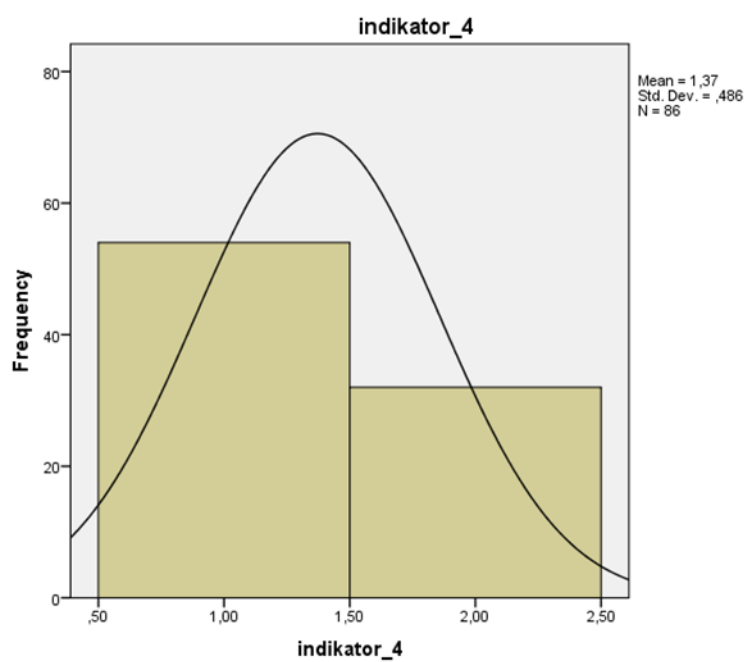
indikator\_3

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,002	1	,002	,008	,929
Within Groups	21,911	90	,243		
Total	21,913	91			

### Means Plots



### M6.5.Táblázat Az analitikus nyelvtanulói stílusindikátor hisztogramja és a háttérváltozókkal való kapcsolata





## Oneway

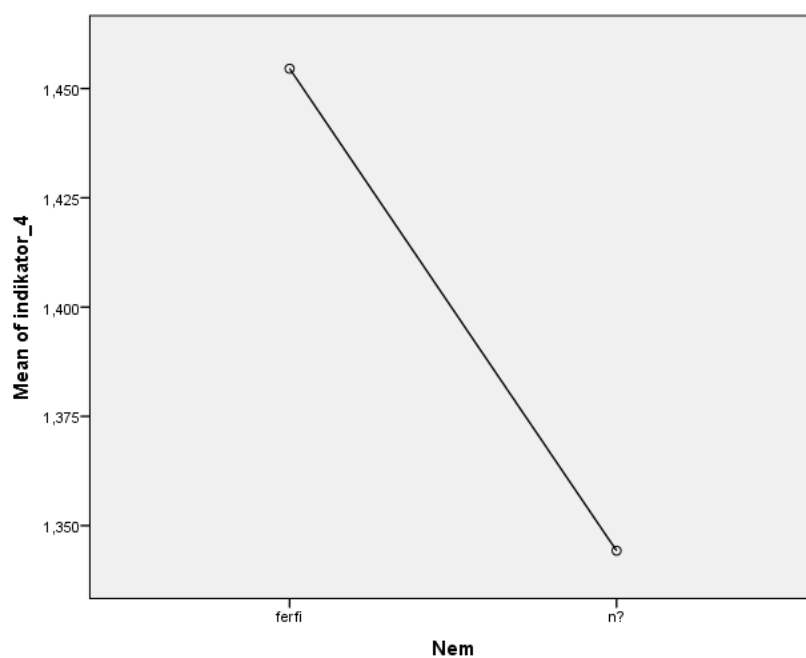
[DataSet1] H:\DOKTORI\DOKTORI\Feldolgozás\_3\Adat\_osszes\_2013\_010\_10.sav

### ANOVA

indikator\_4

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,197	1	,197	,829	,365
Within Groups	19,225	81	,237		
Total	19,422	82			

## Means Plots



## Oneway

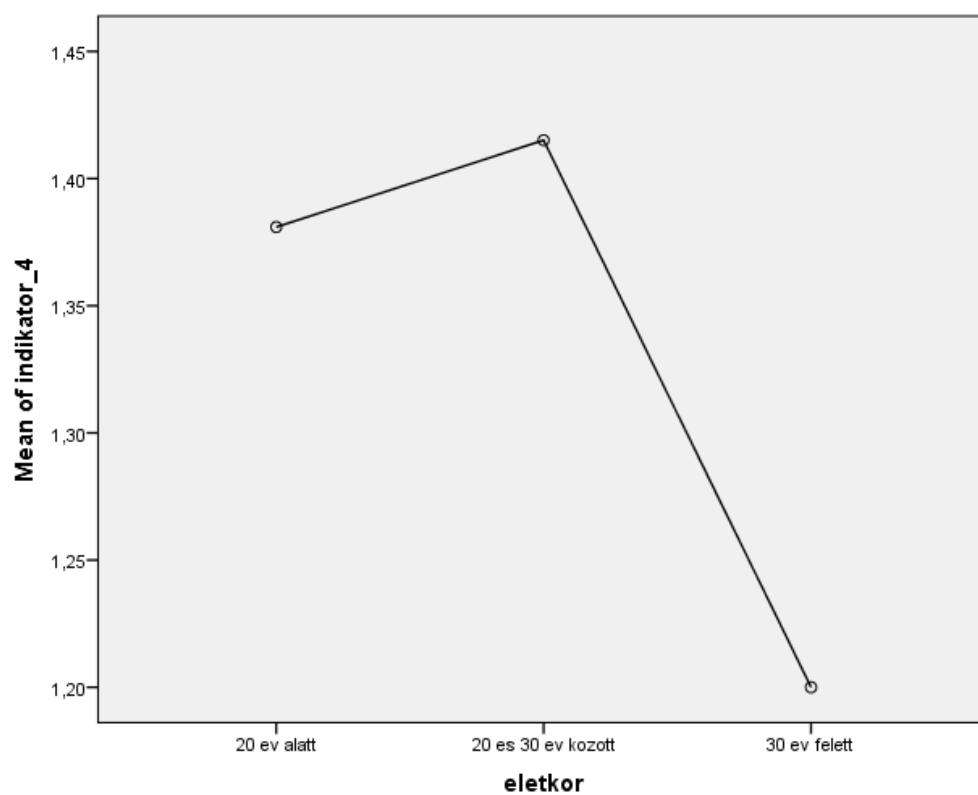
[DataSet1] H:\DOKTORI\DOKTORI\Feldolgozás\_3\Adat\_osszes\_2013\_010\_10.sav

### ANOVA

indikator\_4

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,389	2	,195	,812	,448
Within Groups	19,420	81	,240		
Total	19,810	83			

### Means Plots



### Oneway

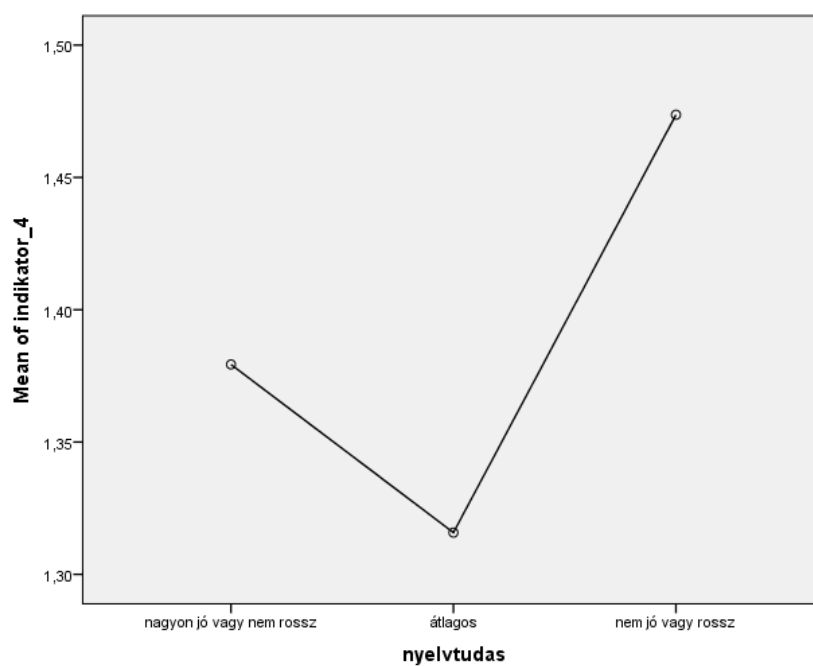
[DataSet1] H:\DOKTORI\DOKTORI\Feldolgozás\_3\Adat\_osszes\_2013\_010\_10.sav

### ANOVA

indikator\_4

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,318	2	,159	,668	,516
Within Groups	19,775	83	,238		
Total	20,093	85			

### Means Plots



### Oneway

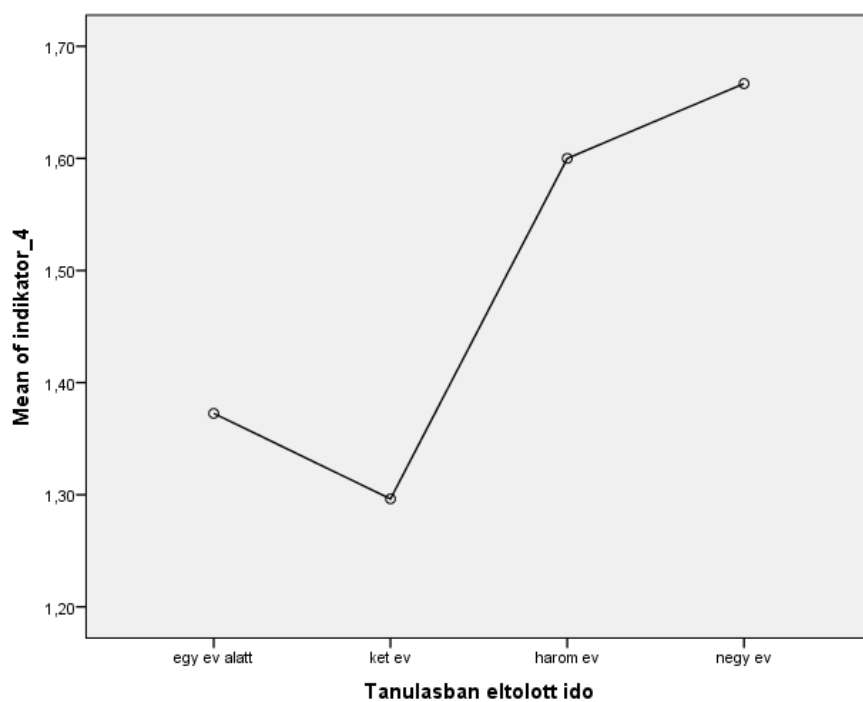
[DataSet1] H:\DOKTORI\DOKTORI\Feldolgozás\_3\Adat\_osszes\_2013\_010\_10.sav

### ANOVA

indikator\_4

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,675	3	,225	,950	,420
Within Groups	19,418	82	,237		
Total	20,093	85			

### Means Plots



### Oneway

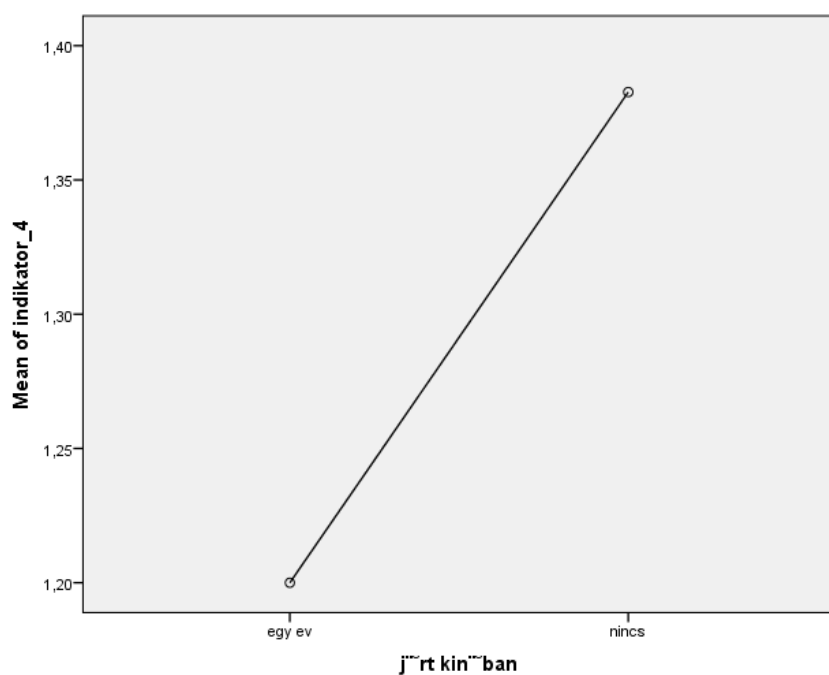
[DataSet1] H:\DOKTORI\DOKTORI\Feldolgozás\_3\Adat\_osszes\_2013\_010\_10.sav

### ANOVA

indikator\_4

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,157	1	,157	,662	,418
Within Groups	19,936	84	,237		
Total	20,093	85			

### Means Plots



### Oneway

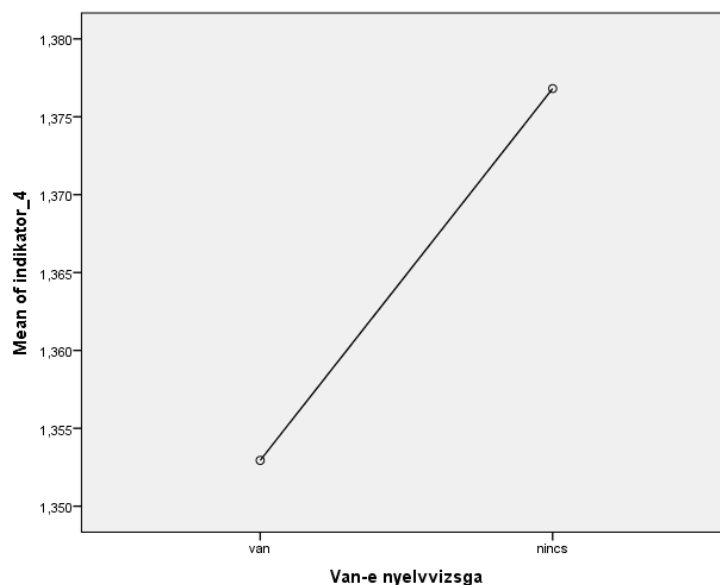
[DataSet1] H:\DOKTORI\DOKTORI\Feldolgozás\_3\Adat\_osszes\_2013\_010\_10.sav

### ANOVA

indikator\_4

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,008	1	,008	,033	,857
Within Groups	20,085	84	,239		
Total	20,093	85			

### Means Plots



### M6.6. Táblázat Az indikátorok és a nyelvtanulási stratégiák összefüggése

		Indikátor 1	Indikátor 2	Indikátor 3	Indikátor 4
K1 Fontos, hogy kínai barátaimmal kínaiul beszéljek	Pearson Correlation	(0.11)	(0.22)	0.11	0.03
	Sig. (2-tailed)	0.31	<b>0.08</b>	0.29	0.80
	N	80.00	66.00	92.00	86.00
K2 Ha nem értem, megkérem az anyanyelvi beszélőt magyarázza el	Pearson Correlation	0.01	(0.18)	0.00	0.13
	Sig. (2-tailed)	0.92	0.15	0.97	0.23
	N	80.00	66.00	92.00	86.00
K3 Osztálytársaimmal gyakorlom a kínai nyelvet	Pearson Correlation	-,284*	(0.12)	,213*	-,254*
	Sig. (2-tailed)	<b>0.01</b>	0.32	<b>0.04</b>	<b>0.02</b>
	N	80.00	65.00	91.00	85.00
K4 Kínai tanáromtól kérek segítséget	Pearson Correlation	(0.04)	-,347**	,211*	0.10
	Sig. (2-tailed)	0.74	<b>0.00</b>	<b>0.04</b>	0.37
	N	79.00	65.00	91.00	85.00
K5 Ha rosszul mondom, megkérem az anyanyelvű beszélőt javítson ki	Pearson Correlation	(0.04)	-,256*	0.09	0.00
	Sig. (2-tailed)	0.74	<b>0.04</b>	0.37	0.97
	N	80.00	66.00	92.00	86.00
K6	Pearson	(0.05)	-,372**	,215*	-,235*

Saját magamat bátorítom arra, hogy kínaiul beszéljek	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	0.65	<b>0.00</b>	<b>0.04</b>	<b>0.03</b>
	N	80.00	66.00	92.00	86.00
K7 Megjutalmazom magamat, ha valami jót csináltam	Pearson	0.01	(0.13)	0.05	(0.01)
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	0.92	0.31	0.64	0.89
K8 Gondolataimat a kínai nyelvtanulásról le szoktam jegyzetelni	N	79.00	65.00	91.00	85.00
	Pearson	(0.15)	-,248*	,323**	0.16
	Correlation				
K9 Kínai nyelvtanulási tapasztalataimat megbeszélem barátaimmal, osztálytársammal vagy valakivel a környezetemben	Sig. (2-tailed)	0.18	<b>0.04</b>	<b>0.00</b>	0.14
	N	80.00	66.00	92.00	86.00
	Pearson	(0.14)	0.02	0.08	(0.01)
K10 Nem érzem	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	0.82	<b>0.00</b>	0.25	0.13
	N	80.00	66.00	92.00	86.00
K11 Általában egy hétre, egy hónapra előre beosztom mit kell elsajátítanom	Pearson	-,278*	(0.09)	0.07	(0.08)
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	<b>0.01</b>	0.48	0.49	0.49
K12 Határozott előre eltervezett céljaim vannak kínai nyelvtanulással kapcsolatban	N	80.00	66.00	92.00	86.00
	Pearson	-,261*	(0.11)	0.02	(0.01)
	Correlation				
K13 Próbálom megtalálni annak a módját, hogyan válhatok jobb nyelvtanulóvá	Sig. (2-tailed)	<b>0.02</b>	0.37	0.89	0.96
	N	80.00	66.00	92.00	86.00
	Pearson	-,326**	0.04	0.09	(0.14)
K14 Mindig figyelek arra, amit a tanár az órán mond	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	<b>0.00</b>	0.77	0.40	0.19
	N	80.00	66.00	92.00	86.00
K15 Általában odafigyelek arra, hogy pontosan írjam meg a házi feladatokat	Pearson	(0.14)	(0.13)	,356**	(0.18)
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	0.23	0.31	<b>0.00</b>	<b>0.09</b>
K16	N	80.00	66.00	92.00	86.00
	Pearson	-,274*	0.01	,242*	(0.14)
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	<b>0.01</b>	0.93	<b>0.02</b>	0.19
	N	80.00	66.00	92.00	86.00
	Pearson	-,265*	(0.07)	0.10	0.00

Figyelemmel kísérem nyelvi fejlődésemet és nehézségeimet	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	<b>0.02</b>	0.55	0.34	0.98
	N	80.00	66.00	91.00	85.00
K17 Amikor ismeretlen szóval találkozom, megpróbálom kitalálni jelentését	Pearson	(0.06)	(0.12)	0.05	(0.02)
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	0.60	0.33	0.65	0.83
K18 Ha a beszélgetésben nem tudom, hogy az adott szó mit jelent, megkérdezem mástól	N	80.00	66.00	92.00	86.00
	Pearson	(0.09)	(0.08)	(0.05)	(0.12)
	Correlation				
K19 Ha nem jut eszembe egy szó, kifejezés, elmutogatom vagy azonos jelentésű szóval helyettesítem	Sig. (2-tailed)	0.44	0.51	0.61	0.29
	N	79.00	66.00	91.00	85.00
	Pearson	(0.04)	-,384**	0.05	(0.00)
K20 Fontos a kínai kultúra ismerete	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	0.77	<b>0.05</b>	0.64	0.55
	N	80.00	66.00	92.00	86.00
K21 Ha nem értek valamit, megpróbálom az egész szöveg jelentését kitalálni	Pearson	0.21	(0.10)	0.04	0.06
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	<b>0.06</b>	0.41	0.69	0.58
K22 Új szavakat szóképpal memorizálok	N	79.00	65.00	92.00	86.00
	Pearson	(0.15)	0.10	0.02	(0.01)
	Correlation				
K23 Új szavakat mozgás, kép, konkrét tárgy segítségével jegyzem meg	Sig. (2-tailed)	0.19	0.44	0.88	0.95
	N	79.00	65.00	91.00	85.00
	Pearson	(0.13)	-,343**	,239*	(0.04)
K24 Új szót, kifejezést párbeszédbe, egész mondatba helyezve használom	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	0.25	<b>0.00</b>	<b>0.02</b>	0.69
	N	80.00	66.00	92.00	86.00
K25 Rendszeresen ismétlek	Pearson	(0.05)	(0.23)	0.16	0.18
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	0.68	<b>0.07</b>	0.13	0.10
K26 Új szót mondatba helyezve jegyzem meg	N	80.00	66.00	92.00	86.00
	Pearson	-,375**	(0.17)	,222*	(0.19)
	Correlation				
K27 Új szavakat szókártyákkal tanulmányozom	Sig. (2-tailed)	<b>0.00</b>	0.16	<b>0.03</b>	<b>0.09</b>
	N	80.00	66.00	92.00	86.00
	Pearson	(0.01)	(0.14)	0.13	0.18
K28 Új szót mondatba helyezve jegyzem meg	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	0.93	0.28	0.20	0.09
	N	80.00	66.00	92.00	86.00



	N	80.00	66.00	92.00	86.00
K27 Szeretek kínaiul olvasni cikkeket, könyvet	Pearson	(0.22)	(0.11)	,212*	(0.03)
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	<b>0.05</b>	0.38	<b>0.04</b>	0.78
	N	80.00	66.00	92.00	86.00
K28 TV, DVD-t, filmet nézek kínaiul, hasznos szavakat, kifejezéseket, szavakat lejegyzem	Pearson	(0.06)	(0.10)	0.06	(0.00)
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	0.62	0.40	0.60	0.98
	N	80.00	66.00	92.00	86.00
K29 Új szót, kifejezést hangsúllyal, pinyinrel, jelentéssel együtt kikeresem a szótárból	Pearson	-,289**	(0.10)	0.03	(0.04)
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	<b>0.01</b>	0.40	0.76	0.74
	N	80.00	66.00	92.00	86.00
K30 Megpróbálok kínaiul megszólalni ott, ahol csak lehetőségem adódik	Pearson	0.07	-,466**	0.01	(0.13)
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	0.51	<b>0.00</b>	0.89	0.24
	N	80.00	66.00	92.00	86.00
K31 Utánzom a kínai anyanyelvűek kiejtését, hangsúlyát	Pearson	0.11	-,300*	0.08	0.04
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	0.32	<b>0.01</b>	0.46	0.75
	N	80.00	66.00	92.00	86.00
K32 Új nyelvtani szabályokat példamondatokon keresztül tanulom	Pearson	-,225*	(0.18)	,286**	(0.08)
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	<b>0.05</b>	0.14	<b>0.01</b>	0.45
	N	80.00	66.00	92.00	86.00
K33 Összefoglalom magamnak a fontosabb szavakat, kifejezéseket, nyelvtani szabályokat	Pearson	-,260*	(0.17)	0.01	-,214*
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	<b>0.02</b>	0.18	0.93	<b>0.05</b>
	N	80.00	66.00	92.00	86.00
K34 Órán sok jegyzetet készítek	Pearson	(0.22)	(0.17)	0.12	(0.05)
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	<b>0.05</b>	0.18	0.24	0.67
	N	80.00	66.00	92.00	86.00
K35 Az írásjegy hangsúlyra, jelentésre utaló részéből megpróbálok kitalálni az új szó jelentését, kiejtését	Pearson	(0.01)	-,288*	0.02	(0.03)
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	0.94	<b>0.02</b>	0.87	0.79
	N	80.00	66.00	92.00	86.00
K36 Sokszor ismétlem, írom a szavakat, kifejezéseket	Pearson	-,300**	(0.07)	0.09	(0.10)
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	<b>0.01</b>	0.57	0.37	0.35
	N	80.00	66.00	92.00	86.00

## M6.7. Táblázat Az indikátorok és a szóbeli nyelvtanulási stratégiák összefüggése

		indikátor1	indikátor2	indikátor3	indikátor4
metakognitív1 Világos céljaim vannak kínai szóbeli nyelvtudásomat illetően	Pearson	-.123	-.140	.039	-.077
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	.277	.263	.709	.481
	N	80	66	92	86
metakognitív2 Világos tervem van arra nézve, hogyan gyakoroljak folyamatosan és rendszeresen	Pearson	-.196	-.190	.156	.067
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	.082	.127	.138	.540
	N	80	66	92	86
metakognitív3 Vannak elképzeléseim kínai szóbeli nyelvtudásom javítását illetően	Pearson	-.061	-.132	.089	.047
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	.592	.291	.399	.665
	N	80	66	92	86
metakognitív4 Megpróbálok módszereket kitalálni, hogyan tudok jobb beszélővé válni	Pearson	-.183	.049	.049	-.028
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	.104	.698	.644	.799
	N	80	66	92	86
metakognitív5 Megpróbálok figyelemmel kísérni nyelvi hibáimat és megkeresni az okokat	Pearson	-.188	-.027	.090	-.136
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	.097	.828	.391	.214
	N	79	66	92	85
érzelmi6 Megpróbálok relaxálni, mert érzem ideges vagyok, ha meg kell szólalnom kínaiul	Pearson	.191	.288*	-.203	.216*
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	.089	<b>.019</b>	<b>.053</b>	<b>.045</b>
	N	80	66	92	86
érzelmi7 Bátorítom magamat arra, hogy kínaiul beszéljek, még akkor is, ha tudom hibát fogok elkövetni	Pearson	.040	-.208	-.022	-.056
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	.729	.097	.834	.611
	N	79	65	92	86
szociális8 Együttműködöm más kínai nyelvtanulókkal annak érdekében, hogy gyakoroljam kínai nyelvtudásomat	Pearson	-.223*	-.201	.104	-.163
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	<b>.047</b>	.105	.325	.134
	N	80	66	92	86
szociális9 Meggérek egy anyanyelvi beszélőt, hogy javítson ki, amikor beszélek	Pearson	-.015	-.238	.075	.012
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	.898	<b>.054</b>	.476	.910
	N	80	66	92	86
Formacentrikus gyakorlás10 Párbeszédet memorizálok	Pearson	-.053	-.053	.043	-.126
	Correlation				

azért, hogy élő szituációban használjam azokat	Sig. (2-tailed)	.643	.674	.682	.247
	N	80	66	92	86
Formacentrikus 11 Külön önállóan gyakorlom a kínai kiejtést és hangsúlyokat	Pearson Correlation	-.137	-.067	.025	.004
	Sig. (2-tailed)	.224	.593	.812	.971
	N	80	66	92	86
Formacentrikus 12 Rendszeresen gyakorlok kifejezéseket, hogy el tudjam mondani azokat	Pearson Correlation	-.060	-.237	.187	-.002
	Sig. (2-tailed)	.599	<b>.055</b>	<b>.077</b>	.987
	N	80	66	91	85
Formacentrikus 13 Beszélék magamhoz hangosan vagy halkán kínaiul	Pearson Correlation	-.035	-.179	.047	-.144
	Sig. (2-tailed)	.755	.150	.657	.186
	N	80	66	92	86
Formacentrikus 14 Amikor anyanyelvi beszélővel beszélek, figyelek arra, hogy hogyan használom a kínai kifejezéseket	Pearson Correlation	-.155	-.201	.107	-.154
	Sig. (2-tailed)	.169	.105	.308	.157
	N	80	66	92	86
pontosság15 Ha nem tudom, hogyan kell valamit pontosan kifejezni, visszakeresem saját jegyzeteimben	Pearson Correlation	-.160	-.120	.185	-.242*
	Sig. (2-tailed)	.157	.339	<b>.078</b>	.025
	N	80	66	92	86
anyanyelvhasználat16 Beszédben azonnal kijavítom magam, amikor érzem hibáztam	Pearson Correlation	-.078	-.091	.063	-.049
	Sig. (2-tailed)	.493	.469	.553	.652
	N	80	66	92	86
értelmesgyakorlás17 Óra után kínaiul beszélek osztálytársaimmal, tanárommal	Pearson Correlation	-.097	-,284*	,219*	.008
	Sig. (2-tailed)	.391	<b>.021</b>	<b>.036</b>	.940
	N	80	66	92	86
értelmesgyakorlás18 Részt veszek olyan rendezvényeken, ahol kínaiul beszélnek	Pearson Correlation	-.121	-,323**	.114	-.196
	Sig. (2-tailed)	.285	<b>.008</b>	.277	<b>.071</b>
	N	80	66	92	86
értelmesgyakorlás19 Tv műsorokat vagy filmeket nézek kínaiul	Pearson Correlation	-.162	-.163	.005	-.054
	Sig. (2-tailed)	.150	.192	.964	.623
	N	80	66	92	86
értelmesgyakorlás20 Összefoglalókat készítek azokról az információkról,	Pearson Correlation	-.152	-.147	,391**	.078
	Sig. (2-tailed)	.178	.240	<b>.000</b>	.474

amiket kínaiul hallok	N	80	66	92	86
értelmesgyakorlás21 Megpróbállok kínaiul gondolkodni	Pearson	.046	-,274*	.144	-.005
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	.687	<b>.026</b>	.170	.961
	N	80	66	92	86
értelmesgyakorlás22 Gondolatban kijavítom osztálytársaim hibás mondatait	Pearson	.012	-,415**	.074	-.118
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	.914	<b>.001</b>	.486	.279
	N	80	66	92	86
folyamatosság23 Amikor problémám van, beszédben inkább tovább beszélék, mintsem, hogy megálljak magamat kijavítani	Pearson	.049	-.099	.025	-.038
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	.667	.427	.812	.727
	N	80	66	92	86
anyanyelvelkerülése24 Megpróbállok nem szóról szóra minden egyes szót lefordítani kínaira	Pearson	.111	-.117	-.102	.089
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	.330	.351	.335	.416
	N	79	66	91	85
kompenzációs25 Amikor beszédben nem értek minden szót, megpróbálom a beszélgetés egész jelentését kitalálni	Pearson	.032	-.024	-.092	.077
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	.781	.846	.382	.482
	N	80	66	92	86
kompenzációs26 Beszédben nem gondolkodom a helyes kifejezésen, szinonimákat használok vagy gesztikulálok	Pearson	.194	-.182	-,258*	.020
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	<b>.087</b>	.143	<b>.014</b>	.854
	N	79	66	90	84

## M6.8. Táblázat Az S1 összefüggései a stratégiahasználattal

### Descriptives

Metakognitív Átlag								
					95% Confidence Interval for Mean			
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
1.00 vizuális	55	4.1030	.55878	.07535	3.9520	4.2541	3.00	5.00
2.00 auditív	30	3.6500	.65850	.12022	3.4041	3.8959	2.17	5.00
3.00 kinezetikus	16	3.4792	.51953	.12988	3.2023	3.7560	2.67	4.33
Total	101	3.8696	.63535	.06322	3.7442	3.9951	2.17	5.00

## ANOVA

Metakognitív Átlag

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	6.883	2	3.441	10.072	<b>.000</b>
Within Groups	33.484	98	.342		
Total	40.367	100			

## Descriptives

Memorizációs Átlag

					95% Confidence Interval for Mean			
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
1.00 vizuális	54	3.2111	.76865	.10460	3.0013	3.4209	1.40	5.00
2.00 auditív	31	2.9677	.73230	.13152	2.6991	3.2364	1.60	4.60
3.00 kinezetikus	16	2.7500	.64291	.16073	2.4074	3.0926	1.40	3.60
Total	101	3.0634	.75256	.07488	2.9148	3.2119	1.40	5.00

## ANOVA

Memorizációs átlag

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3.033	2	1.517	2.773	<b>.067</b>
Within Groups	53.601	98	.547		
Total	56.634	100			

### Descriptives

Kognitív átlag								
					95% Confidence Interval for Mean			
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
1.00 vizuális	55	3.6636	.50087	.06754	3.5282	3.7990	2.50	4.50
2.00 auditív	31	3.3194	.61069	.10968	3.0954	3.5434	2.00	4.40
3.00 kinezetikus	16	3.2562	.57500	.14375	2.9499	3.5626	1.90	4.10
Total	102	3.4951	.57271	.05671	3.3826	3.6076	1.90	4.50

### ANOVA

Kognitív átlag

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3.433	2	1.716	5.722	.004
Within Groups	29.695	99	.300		
Total	33.128	101			

## M6.9. Táblázat Az S2 összefüggései a stratégiahasználattal

### Descriptives

Szociális Átlag

					95% Confidence Interval for Mean			
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
1 extrovertált	53	3.7245	.76181	.10464	3.5145	3.9345	1.20	5.00
2 introvertált	46	3.4130	.78361	.11554	3.1803	3.6457	1.20	4.80
Total	99	3.5798	.78376	.07877	3.4235	3.7361	1.20	5.00

**ANOVA**

Szociális átlag

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2.389	1	2.389	4.009	.048
Within Groups	57.810	97	.596		
Total	60.200	98			

**Descriptives**

Érzelmi átlag

					95% Confidence Interval for Mean		Minimum	
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound		Maximum
1 extrovertált	54	3.1000	.67152	.09138	2.9167	3.2833	1.80	5.00
2 introvertált	46	2.8652	.66138	.09752	2.6688	3.0616	1.60	4.00
Total	100	2.9920	.67385	.06739	2.8583	3.1257	1.60	5.00

**ANOVA**

Érzelmi átlag

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	
Between Groups	1.369	1	1.369	3.079	.082	
Within Groups	43.584	98	.445			
Total	44.954	99				

**Descriptives**

Metakognitív átlag

					95% Confidence Interval for Mean			
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
1 extrovertált	54	4.0031	.63154	.08594	3.8307	4.1755	2.33	5.00
2 introvertált	47	3.7305	.57268	.08353	3.5624	3.8986	2.17	4.83
Total	101	3.8762	.61719	.06141	3.7544	3.9981	2.17	5.00

## ANOVA

Metakognitív átlag

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1.867	1	1.867	5.103	.026
Within Groups	36.225	99	.366		
Total	38.092	100			

## Descriptives

Memorizációs átlag

			Std.		95% Confidence Interval for Mean			
	N	Mean	Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
1 extrovertált	54	3.2185	.75961	.10337	3.0112	3.4259	1.40	5.00
2 introvertált	46	2.8913	.73237	.10798	2.6738	3.1088	1.40	4.20
Total	100	3.0680	.76130	.07613	2.9169	3.2191	1.40	5.00

## ANOVA

Memorizációs átlag

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2.660	1	2.660	4.763	.031
Within Groups	54.718	98	.558		
Total	57.378	99			

## Descriptives

Kognitív átlag

			Std.		95% Confidence Interval for Mean			
	N	Mean	Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
1 extrovertált	54	3.6593	.48584	.06612	3.5266	3.7919	2.60	4.40
2 introvertált	47	3.3128	.61595	.08985	3.1319	3.4936	1.90	4.50
Total	101	3.4980	.57428	.05714	3.3846	3.6114	1.90	4.50



# ANOVA

Kognitív átlag

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3.017	1	3.017	9.968	.002
Within Groups	29.963	99	.303		
Total	32.980	100			

## M6.10. Táblázat Az S4 összefüggései a stratégiahasználattal

### Descriptives

Szociális átlag								
					95% Confidence Interval for Mean			
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
1 zárt	81	3.6765	.77818	.08646	3.5045	3.8486	1.20	5.00
2 nyitott	17	3.1412	.68835	.16695	2.7873	3.4951	1.80	4.40
Total	98	3.5837	.78684	.07948	3.4259	3.7414	1.20	5.00

# ANOVA

Szociális átlag

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4.027	1	4.027	6.901	.010
Within Groups	56.027	96	.584		
Total	60.054	97			

### Descriptives

Érzelmi átlag								
					95% Confidence Interval for Mean			
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
1 zárt	83	3.0530	.64776	.07110	2.9116	3.1945	1.60	5.00
2 nyitott	16	2.6875	.79656	.19914	2.2630	3.1120	1.80	4.00
Total	99	2.9939	.68300	.06864	2.8577	3.1302	1.60	5.00

# ANOVA

Érzelmi átlag					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1.792	1	1.792	3.958	.049
Within Groups	43.924	97	.453		
Total	45.716	98			

## Descriptives

Metakognitív átlag								
			Std.		95% Confidence Interval for Mean			
	N	Mean	Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
1 zárt	83	3.9880	.55691	.06113	3.8663	4.1096	2.33	5.00
2 nyitott	17	3.1863	.44050	.10684	2.9598	3.4128	2.17	3.83
Total	100	3.8517	.61632	.06163	3.7294	3.9740	2.17	5.00

# ANOVA

Metakognitív átlag

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	9.068	1	9.068	31.142	.000
Within Groups	28.537	98	.291		
Total	37.605	99			

## Descriptives

Kompenzációs átlag								
					95% Confidence Interval for Mean			
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
1 zárt	81	3.6914	.58996	.06555	3.5609	3.8218	2.40	4.80
2 nyitott	17	3.4000	.49497	.12005	3.1455	3.6545	2.40	4.20
Total	98	3.6408	.58289	.05888	3.5240	3.7577	2.40	4.80

### ANOVA

Kompenzációs átlag

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1.193	1	1.193	3.605	.061
Within Groups	31.764	96	.331		
Total	32.957	97			

### Descriptives

			Std.		95% Confidence Interval for Mean			
	N	Mean	Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
1 zárt	82	3.1610	.77200	.08525	2.9913	3.3306	1.40	5.00
2 nyitott	17	2.6000	.59161	.14349	2.2958	2.9042	1.60	3.40
Total	99	3.0646	.77134	.07752	2.9108	3.2185	1.40	5.00

### ANOVA

Memorizációs átlag

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4.431	1	4.431	7.978	.006
Within Groups	53.875	97	.555		
Total	58.306	98			

### Descriptives

			Std.		95% Confidence Interval for Mean			
	N	Mean	Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
1 zárt	83	3.5795	.55166	.06055	3.4591	3.7000	1.90	4.50
2 nyitott	17	3.0412	.49631	.12037	2.7860	3.2964	2.00	3.60
Total	100	3.4880	.57722	.05772	3.3735	3.6025	1.90	4.50

# ANOVA

Kognitív átlag

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4.089	1	4.089	13.868	.000
Within Groups	28.896	98	.295		
Total	32.986	99			

## M6.11. Táblázat Az S5 összefüggései a stratégiahasználattal

Szociális átlag

					95% Confidence Interval for Mean			
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
1 globális	55	3.4873	.70947	.09567	3.2955	3.6791	1.20	4.60
2 aprólékos	35	3.8229	.78930	.13342	3.5517	4.0940	1.20	5.00
Total	90	3.6178	.75529	.07961	3.4596	3.7760	1.20	5.00

\*

# ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2.409	1	2.409	4.383	.039
Within Groups	48.363	88	.550		
Total	50.772	89			

## Descriptives

Érzelmi átlag

					95% Confidence Interval for Mean			
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
1 globális	55	2.8945	.68189	.09195	2.7102	3.0789	1.60	5.00
2 aprólékos	36	3.2444	.56993	.09499	3.0516	3.4373	2.00	4.20
Total	91	3.0330	.65947	.06913	2.8956	3.1703	1.60	5.00

### ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2.664	1	2.664	6.499	<b>.013</b>
Within Groups	36.477	89	.410		
Total	39.141	90			

### Descriptives

#### Metakognitív átlag

			Std.		95% Confidence Interval for Mean			
	N	Mean	Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
1 globális	55	3.7727	.64339	.08676	3.5988	3.9467	2.17	5.00
2 aprólékos	36	4.0185	.60786	.10131	3.8128	4.2242	2.33	5.00
Total	91	3.8700	.63771	.06685	3.7372	4.0028	2.17	5.00

### ANOVA

#### Metakognitív átlag

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1.314	1	1.314	3.315	<b>.072</b>
Within Groups	35.286	89	.396		
Total	36.600	90			

### Descriptives

#### Memorizációs átlag

			Std.		95% Confidence Interval for Mean			
	N	Mean	Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
1 globális	55	2.9164	.82254	.11091	2.6940	3.1387	1.40	5.00
2 aprólékos	36	3.3111	.67009	.11168	3.0844	3.5378	1.40	4.40
Total	91	3.0725	.78628	.08242	2.9088	3.2363	1.40	5.00

## ANOVA

Memorizációs átlag

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3.390	1	3.390	5.775	<b>.018</b>
Within Groups	52.251	89	.587		
Total	55.641	90			

## Descriptives

Kognitív átlag

			Std.		95% Confidence Interval for Mean			
	N	Mean	Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
1 globális	56	3.4375	.59469	.07947	3.2782	3.5968	1.90	4.50
2 aprólékos	36	3.6444	.49653	.08275	3.4764	3.8124	2.50	4.40
Total	92	3.5185	.56470	.05887	3.4015	3.6354	1.90	4.50

## ANOVA

Kognitív átlag

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.938	1	.938	3.008	<b>.086</b>
Within Groups	28.080	90	.312		
Total	29.019	91			

## M6.12. Táblázat Az S6 összefüggései a stratégiahasználattal

## Descriptives

Memorizációs átlag

			Std.		95% Confidence Interval for Mean			
	N	Mean	Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
1 szintetizáló	94	3.0915	.74699	.07705	2.9385	3.2445	1.40	5.00
2 analitikus	8	2.5750	.65411	.23126	2.0282	3.1218	1.40	3.60
Total	102	3.0510	.75028	.07429	2.9036	3.1983	1.40	5.00

# ANOVA

Memorizációs átlag

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1.967	1	1.967	3.583	<b>.061</b>
Within Groups	54.888	100	.549		
Total	56.855	101			

## Descriptives

Kognitív átlag

					95% Confidence Interval for Mean			
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
1 szintetizáló	95	3.5168	.53943	.05534	3.4070	3.6267	2.00	4.50
2 analitikus	8	3.0250	.68400	.24183	2.4532	3.5968	1.90	4.00
Total	103	3.4786	.56372	.05554	3.3685	3.5888	1.90	4.50

# ANOVA

Kognitív átlag

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1.785	1	1.785	5.886	<b>.017</b>
Within Groups	30.628	101	.303		
Total	32.413	102			

## M6.13. Táblázat Az S9 összefüggései a stratégiahasználattal

## Descriptives

Metakognitív átlag

					95% Confidence Interval for Mean			
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
1 mezőfüggő	66	4.0101	.57429	.07069	3.8689	4.1513	2.67	5.00
2 mezőfüggetlen	27	3.5864	.69702	.13414	3.3107	3.8622	2.17	5.00
Total	93	3.8871	.63852	.06621	3.7556	4.0186	2.17	5.00

## ANOVA

Metakognitív átlag

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3.440	1	3.440	9.187	<b>.003</b>
Within Groups	34.069	91	.374		
Total	37.509	92			

## Descriptives

Memorizációs átlag

					95% Confidence Interval for Mean			
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
1 mezőfüggő	66	3.1394	.77814	.09578	2.9481	3.3307	1.40	5.00
2 mezőfüggetlen	27	2.8370	.67945	.13076	2.5683	3.1058	1.80	4.20
Total	93	3.0516	.75981	.07879	2.8951	3.2081	1.40	5.00

## ANOVA

Memorizációs átlag

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1.752	1	1.752	3.104	<b>.081</b>
Within Groups	51.361	91	.564		
Total	53.112	92			

## Descriptives

Kognitív átlag

				Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	
	N	Mean	Std. Deviation		Lower Bound	Upper Bound		Maximum
1 mezőfüggő	67	3.5761	.54414	.06648	3.4434	3.7088	1.90	4.40
2 mezőfüggetlen	27	3.3296	.63659	.12251	3.0778	3.5815	2.00	4.50
Total	94	3.5053	.57965	.05979	3.3866	3.6240	1.90	4.50



# ANOVA

Kognitív átlag

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1.169	1	1.169	3.576	.062
Within Groups	30.078	92	.327		
Total	31.247	93			

## M6.14. Táblázat Az S10 összefüggései a stratégiahasználattal

### Descriptives

Szociális átlag

			Std.		95% Confidence Interval for Mean			
	N	Mean	Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
1 impulzív	38	3.8105	.65915	.10693	3.5939	4.0272	1.80	5.00
2 reflektív	54	3.4556	.78420	.10672	3.2415	3.6696	1.20	4.60
Total	92	3.6022	.75214	.07842	3.4464	3.7579	1.20	5.00

# ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2.810	1	2.810	5.197	<b>.025</b>
Within Groups	48.669	90	.541		
Total	51.480	91			

### Descriptives

Érzelmi átlag

			Std.		95% Confidence Interval for Mean			
	N	Mean	Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
1 impulzív	38	3.1842	.68083	.11045	2.9604	3.4080	1.80	5.00
2 reflektív	55	2.8945	.63462	.08557	2.7230	3.0661	1.60	4.20
Total	93	3.0129	.66582	.06904	2.8758	3.1500	1.60	5.00

## ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1.886	1	1.886	4.411	.038
Within Groups	38.899	91	.427		
Total	40.785	92			

## M6.15. Táblázat Az S11 összefüggései a stratégiahasználattal

## Descriptives

Szociális átlag

					95% Confidence Interval for Mean			
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
1 metaforikus	54	3.7444	.69545	.09464	3.5546	3.9343	2.20	5.00
2 literal	34	3.4471	.89043	.15271	3.1364	3.7577	1.20	4.80
Total	88	3.6295	.78523	.08371	3.4632	3.7959	1.20	5.00

## ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1.845	1	1.845	3.063	.084
Within Groups	51.798	86	.602		
Total	53.643	87			

## Descriptives

Kompenzációs átlag

					95% Confidence Interval for Mean			
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
1 metaforikus	55	3.7491	.55273	.07453	3.5997	3.8985	2.60	4.80
2 literal	34	3.4353	.61392	.10529	3.2211	3.6495	2.40	4.80
Total	89	3.6292	.59356	.06292	3.5042	3.7542	2.40	4.80

### ANOVA

Kompenzációs átlag

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2.069	1	2.069	6.221	<b>.015</b>
Within Groups	28.935	87	.333		
Total	31.004	88			

### Descriptives

Memorizációs átlag

					95% Confidence Interval for Mean			
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
1 metaforikus	55	3.1927	.73733	.09942	2.9934	3.3921	1.40	4.60
2 literal	34	2.8294	.75178	.12893	2.5671	3.0917	1.40	5.00
Total	89	3.0539	.75964	.08052	2.8939	3.2140	1.40	5.00

### ANOVA

Memorizációs átlag

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2.773	1	2.773	5.026	.028
Within Groups	48.008	87	.552		
Total	50.781	88			

## M7.1. Kommunikatív nyelvtanítás a kínai kultúra tanításában

汉语课堂教学

语言实践活动教案

2 个课时

### 一、 教学对象

匈牙利罗兰大学附属中学三年级学生共 10 人。课程性质为汉语作为第二语言教授的课程。

### 二、 教学内容

通过四项时间活动帮助学生在非目的语的环境中了解中国文化。课堂活动的设计主要是帮助学生在情景交际中运用语法点，目的是培养学生的交际能力。同时，通过参加文化实践活动，体会两种文化的差异。

1. 中国饮食文化
2. 访问活动（访问布达佩斯的有名经典及中国的名胜古迹）
3. 中国传统休闲活动（武术，气功，太极拳，踢毽子等）
4. 中国茶艺文化（茶具，茶叶种类，饮茶文化等）

每一个活动项目持续一周的时间，共四节课。第一节课学习与活动有关的生词，第二节课按计划完成课外实践活动，第三节或第四节总结活动的收获，包括所学的语言文化知识。

### 三、 教学目标与要求

通过实践活动激发学生对中国文化的兴趣。掌握与话题有关的词语和语法点，了解文化知识。提高口语的表达能力。

### 四、 教学过程

#### 1. 课堂活动

**教学工具：**ppt、眼罩、

**引入：**访谈调查活动。每个人发放访谈调查纸一张。根据调查纸上的内容在班级上寻找自己的访谈对象。完成有关饮食文化的访谈内容。目的是帮助学生回忆生词。

设计知识调查问卷（猜谜）：

- |                       |            |         |         |
|-----------------------|------------|---------|---------|
| 1. 哪一个是中国食品:          | A: 粥       | B: 比萨饼  | C: 汉堡包  |
| 2. 中国人每天吃的是:          | A: 牛奶      | B: 米饭   | C: 面条   |
| 3. 春节的时候中国人代表性的食品是    | A: 饺子      | B: 包子   | C: 烤鸭   |
| 4. 吃包子有什么意义呢?         | A: 请客      | B: 家人团圆 | C: 很好吃  |
| 4. 烤鸭是从哪里来的?          | A: 上海      | B: 北京   | C: 广东   |
| 5. 哪个省的中国人喜欢吃辣的?      | A: 桂林      | B: 云南   | C: 四川   |
| 6. 中国饭菜风味可以分为         | A: “四大菜系”  |         |         |
|                       | B: “两大菜系”  |         |         |
|                       | C: “六大菜系”  |         |         |
| 7. “火锅”的另一个名称是:       | A: 宫保鸡丁    |         |         |
|                       | B: 涮羊肉     |         |         |
|                       | C: 铁板牛肉    |         |         |
| 8. 不吃肉的人叫什么?          | A: 素食者     | B: 青菜   | C: 无肉食者 |
| 9. 中国有名的菜都讲究四个字, 哪四个? | A: 色、香、味、感 |         |         |
|                       | B: 香、味、形、价 |         |         |
|                       | C: 色、香、味、形 |         |         |
| 10. 你喜欢吃什么样的中国菜?      |            |         |         |
| 11. 你喜欢的菜是什么味道的?      | A: 甜的      | B: 咸的   | C: 苦的   |

填完了后一起商量, 特别注意第六, 第八、第九个问题, 因有可能含不同文化含义, 要多解释。

### 第一个环节: 学习并掌握新词

教具: 用 ppt 解释生词、

老师要准备的: 盐、醋、胡萝卜、葱、蒜。

生词 (按工具、材料、量词、调料、做法, 味道来分)

工具: 锅、火炉

材料: 瘦肉丝、木耳、胡萝卜、葱、笋、油

量词: 克、小匙、瓣、适量、少量

调味料: 盐、白糖、醋、姜、蒜

做法: 加、泡、切、洗、剁、放、炒

味道: 烫、酸、甜、苦、咸

解释完生词后, 领读生词。学生齐读、个读

### 练习 1:

“先看一看图, 然后从小词库里选择词语写在图下面”: (汉字加拼音)

词库

醋 姜 蒜 盐 白糖 肉 胡萝卜 淀粉 笋  
锅 火炉



1. ....



2. ....



3. ....



4. ....



5. ....



6. ....



7. ....



8. ....



9. ....



10. ....



11. ....



12. ....

做完了互相检查自己写的对不对，然后老师放 ppt 检查，全班一起说答案。

## 练习 2：尝一尝调料的游戏

教具：口罩、盐、胡萝卜、葱、蒜。

调料：一个人戴口罩，另一个人请他尝调料，说出来他的名字，他的味道。盐、醋、胡萝卜、葱、蒜。

“请前面来，一个人选一种调料或食品，另一个人试一试，然后要说出来东西的名称和味道？”

比如：盐-咸、胡萝卜-甜、葱-苦、蒜-辣

## 第二个环节：鱼香肉丝的做法

### 练习 3：模仿做法。

学习做菜时用到的动词，然后完成游戏。

要掌握的生词：加、泡、切、洗、剁、放、炒

引入：

你和你的朋友只有一个苹果，你们两个都想吃苹果，应该怎么办？（切开）

你们买了一大块肉然后把肉切成了又细又长的（丝）

咖啡很苦。要放什么？放多少变成甜的？（糖，一，两匙子）

不干净的蔬菜先要做什么？（泡净）

做游戏

一个学生抽出一张小条，条上有烹调动作，学生用动作展示，其他学生写在本子上再说出来动作的名称。展示的同学要确认是不是他做的那个动作。每个学生做一个动作。

“匈牙利人特别喜欢吃鱼香肉丝。下面我们一起来看一下鱼香肉丝的做法。请一个同学大声读出来。”然后另一个同学展示整个烹调的过程。



鱼香肉丝

材料：瘦肉丝 200 克，木耳 50 克，笋 40 克，胡萝卜、葱

调味料：盐 1 匙、味精 1 小匙、白糖 1 匙、醋 1 匙、姜适量、大蒜 2 瓣、泡辣椒适量，淀粉 1 大匙

做法：

炒锅中放适量油把肉丝炒熟，肉丝加少量盐、然后再放盐、味精、姜末、蒜末、泡辣椒末、白糖、陈醋、葱和各种青菜大火快炒，木耳用清水泡好后切成丝，笋、胡萝卜洗净切丝；姜、大蒜、泡辣椒剁成末。至快熟时加水淀粉。

### 练习 4：

用在小词库里的词语填好鱼香肉丝的做法、。

## 词库

切成 洗净 丝 瓣 放在 倒  
剁 加

1. 把壶 \_\_\_\_\_ 火炉子上。(放在)
2. 他把西瓜 \_\_\_\_\_ 成两半。(切成)
3. 做汤的第一个动作是：胡萝卜 \_\_\_\_\_ 才能放到汤了。(洗净)
4. 大块的肉先要切 \_\_\_\_\_。(丝)
5. 火锅里 \_\_\_\_\_ 适量油。(倒)
6. \_\_\_\_\_ 肉馅。(剁)
7. 汤里 \_\_\_\_\_ 点盐。(加)
8. \_\_\_\_\_ 菜要用油。(炒)
9. 请给我 200 \_\_\_\_\_ 的肥肉。(克)
10. 请把我的咖啡放两 \_\_\_\_\_ 糖。(匙)
11. 喝 \_\_\_\_\_ 的酒对身体有好处。(少量)
12. 杯子摔成几 \_\_\_\_\_ 儿。(瓣)

## 2. 课外活动

工具：照相机、录像机

任务：跟老师商量，协调以后完成任务。分两个小组，每个组到不同的中国饭店找到老板和厨师，拍下菜单，拍下菜，拍合影。

步骤 1:

请先看厨师怎么做菜，记下来步骤。第二天课堂上，大家一起讨论答案。  
“请填好表格。在你选择的地方打钩。”

	对	不对
1. 厨师放大量的盐	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 厨师做菜时用肥肉	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 炒锅里放油	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 厨师把适量油倒锅里	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. 胡萝卜切成两瓣	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



厨师把菜做好了要拍合影，前面是鱼香肉丝，厨师，学生都在照片上。

### 步骤 2:

请拍下中国饭店的菜单。注意：找到课堂上学过的菜（鱼香肉丝）并记下价格。

1. 采访老板（自己设计提问：比如：匈牙利人最喜欢吃什么样的菜，中国人一般吃什么，客人多不多？匈牙利人一般喜欢吃什么？等等）

采访厨师（最拿手的菜是什么？已当厨师几年了？材料怎么来的？一天之内最忙是什么时候？）请录下来！

2. 厨师做菜的时候解释鱼香肉丝的做法，一个学生的任务是拍录下菜的做法。
3. 跟着厨师的步骤练习课堂上学过的动词。
4. 跟同学商量一下然后一起做 ppt。

### 3. 课堂活动

#### 在课堂上组织研讨会：

讨论课外活动的任务，两个组分开说，要求小组的每个成员都说出自己完成的任务。然后播放采访录音。听录音的时候第二个组可以检查一下本组录下来的做法和写下来的做法是否一样。

在教室或在学校某一个地方设计一个“中国角”，把学生自己拍出来的照片图片挂在墙上。

**奖励：**请大家一起吃中国菜。”

结束实践和课堂活动后，一起到饭店去吃饭鱼香肉丝。

## 五、 教学方法

**提问法：**课堂上教师通过设计好的问题启发学生完成词语的学习和理解。并通过实践活动运用词语。

**交际课堂任务法：**交际学习任务目的是增进学生间的了解，培养合作完成任何的默契。教师的作用是创造一个有利于学生学习运用语言的环境。通过合适的环境激发学生的学习热情，调动课堂气氛。学生的参与是一个互动的过程，将语言学习的经历和社会实践的能力结合起来，使学习更具有实用性。

## 六、 教学反思

语言实践的任务是通过活动的完成带动语言的学习和运用。课堂活动的重点是做好实践前的准备工作。包括词语的释义和朗读，帮助学生做好语言储备。同时明确实践的任务。课外活动的设计要紧密联系课堂教学的目的，每一项活动都要服务于本课的教学任务。活动后教师应做好学习效果的评估，检查语言实践活动的实际成效。